Kompetencje społeczne uczniów w młodszym wieku szkolnym

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

Prace Monograficzne 924

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Celestyna Grzywniak • Beata Sufa • Jovita Vaškevič-Buś

Kompetencje społeczne uczniów w młodszym wieku szkolnym

WYDAWNICTWO NAUKOWE
UNIWERSYTETU PEDAGOGICZNEGO KRAKÓW 2019

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Recenzenci
prof. dr hab. Marian Śnieżyński
dr hab. Ewa Wilczek-Rużyczka, prof. KA, PWSZ w Nowym Sączu

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2019

Redakcja: Jolanta Grzegorzek
Projekt okładki: Janusz Schneider
Łamanie: Jadwiga Czyżowska-Maślak

ISSN 2450-7865
ISBN 978-83-8084-356-1
e-ISBN 978-83-8084-357-8
DOI 10.24917/9788380843561

Wydawnictwo Naukowe UP
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2
tel./faks 12 662-63-83, tel. 12 662-67-56
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:
http://www.wydawnictwoup.pl

Druk i oprawa: Zespół Poligraficzny WN UP

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Wstęp

Dziecko od najmłodszych lat bierze czynny udział w różnych interakcjach społecznych. Już w przedszkolu odczuwa potrzebę organizowania wspólnej zabawy. Z upływem lat, zwłaszcza w okresie edukacji wczesnoszkolnej, interakcje te ulegają znacznej intensyfikacji. Kompetencje społeczne w dużym stopniu wpływają na osiąganie sukcesów w życiu szkolnym, a później zawodowym, dlatego tak ważne jest ich rozwijanie już u dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Szczególnym rodzajem kompetencji społecznych jest skuteczność we współpracy z grupą lub w parze. Osoby o wysokim poczuciu własnej skuteczności we współpracy z grupą mają przekonanie o posiadaniu zdolności do mobilizowania zasobów poznawczych i wyznaczania kierunków działania potrzebnych do sprostania określonym wymaganiom sytuacyjnym we współdziałaniu z innymi członkami zespołu. Wierzą w swoje zdolności kontrolowania wydarzeń, w możliwość motywowania siebie, mobilizowania własnego potencjału poznawczego oraz zachowań potrzebnych do skutecznego wypełnienia zadań. Są bardziej gotowe do podejmowania nowych wyzwań, zaangażowane, wytrwałe i zdeterminowane w obliczu trudności i narażenia na stres. Od poczucia własnej skuteczności może zależeć, jakie jednostka podejmuje decyzje i jakie stawia sobie cele. Skuteczność wpływa na: motywację do nauki, osiągnięcia, samopoczucie, elastyczność, wielkość wysiłku wkładanego w wykonanie zadania, dokonywane wybory. Wydaje się więc zasadne budowanie poczucia własnej skuteczności dzieci już od najmłodszych lat, gdyż może to pozytywnie wpłynąć na osiąganie przez nich sukcesu osobistego, grupowego i – w przyszłości – zawodowego. Im jest ono wyższe, tym większą jednostka ma pewność, że osiągnie dobre wyniki i konsekwentnie wytrwa w działaniu mimo pojawiających się trudności i przeszkód.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Monografia składa się z pięciu rozdziałów. W pierwszym autorki przywołują różne definicje kompetencji społecznych. Według niektórych autorów w ramach kompetencji społecznych można wyróżnić konkretne umiejętności oraz pewne wskaźniki. Wyróżnienie tych umiejętności i wskaźników pozwala na tworzenie programów, które będą rozwijać wyróżnione składowe. Przykładem może być program *I Can Problem Solve*, który jest adresowany dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz szkolnym.

Rozdział drugi zawiera opis rozwoju społecznego, emocjonalnego, moralnego oraz osobowości dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Wyjątkiem jest koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona (1997, 2004), wyróżniająca osiem faz rozwoju psychospołecznego człowieka, następujących kolejno po sobie. Obejmują one całe życie człowieka. Poza tym autorki odwołują się do koncepcji Susan Harter i Bonnie Buddin (1987), Lawrence'a Kohlberga (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska 2016) i Jeana Piageta (2006).

W rozdziale trzecim omówiono pojęcie pracy w diadach i w grupie. Zwrócono także uwagę na role pełnione przez poszczególnych członków, konflikty oraz umiejętność prawidłowej komunikacji.

W rozdziale czwartym dokonano wyjaśnienia podstawowych pojęć: skuteczność, samoskuteczność, sprawczość i wspólnotowość, następnie scharakteryzowano terminy: poczucie własnej i zespołowej skuteczności, poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą oraz wskazano, w jaki sposób można budować wiarę w skuteczność, ukazując stymulatory i inhibitory skuteczności, a także opisując warunki i sposoby kształtowania poczucia samoskuteczności uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Rozdział piąty poświęcony jest prezentacji wyników badań własnych nad zakresem wykorzystania pracy w grupie i w parach przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Ukazano w nim stosunek uczniów do pracy w parach i w grupie oraz przedstawiono wyniki badań nad poczuciem własnej skuteczności badanych dzieci we współpracy z grupą i w parze.

W zakończeniu dokonano podsumowania, wskazując na implikacje praktyczne omawianego zagadnienia.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Rozdział 1

Kompetencje społeczne – prezentacja pojęć

1.1. Kompetencje społeczne – wyjaśnienia terminologiczne

Relacje społeczne mają duży wpływ na rozwój małego dziecka. Każda bowiem relacja, poza zwykłą komunikacją, wywołuje określone uczucia i emocje. Małe dziecko w trakcie rozwoju uczy się, jak te emocje odbierać, jak je interpretować oraz jak dawać informację zwrotną. Wiąże się to z nabywaniem różnego rodzaju kompetencji.

W literaturze często zamiennie używa się terminów: umiejętności i kompetencje. Zdaniem autorów istnieje między nimi istotna różnica, a rozdzielenie tych dwóch pojęć ma pomóc w tworzeniu programów stymulacji kompetencji społecznych u dzieci. Według autorek niniejszej pracy umiejętności nabywamy w czasie nauki poprzez uczenie się nowych rzeczy. Z kolei na tworzenie się kompetencji społecznych mają wpływ emocje, motywacje, myślenie, przekonania i zdolności. Kompetencje rozwijamy, a umiejętności nabywamy poprzez naukę. Kompetencje społeczne to zdolność samodzielnego zastosowania posiadanych umiejętności w grupie lub we współpracy z drugą osobą. Umiejętności są więc częścią składową kompetencji.

W 1959 roku Robert W. White po raz pierwszy zastosował w psychologii pojęcie kompetencji społecznych, definiując je jako specyficznie rozumianą umiejętność, która przyczynia się do dobrej komunikacji i relacji z otoczeniem, i utożsamiając z umiejętnościami społecznymi. Helena Sęk (2004a: 74–75) podaje, że pojęcie kompetencji bardzo szybko przyjęło się w psychologii społecznej i jest często łączone z kompetencją interpersonalną.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Edward Nęcka (2003: 22) określa kompetencję społeczną jako „skuteczność działania w trudnych sytuacjach społecznych i osiągania celów w życiu społecznym". Z punktu widzenia psychologii osobowości można dostrzec zbiór pewnych cech składających się na kompetencję społeczną, jak: empatia, tolerancja, sumienność, nawiązywanie kontaktów, motywacja i dążenie do celu. Zbliżone myślenie można zauważyć u Howarda Gardnera (2004: 29), który uważa, że kompetencje społeczne stanowią część inteligencji społecznej i rozumie je „jako dynamiczny konstrukt, w skład którego wchodzi zdolność do dostosowywania się i interakcja w określonych warunkach społecznych lub jako społeczna inteligencja". W literaturze można również znaleźć definicję charakteryzującą kompetencje u dzieci. Twórcami jej są Janet Welsh i Karen Biermann (2001: 290), które twierdzą, że „kompetencje społeczne odnoszą się do społecznych, emocjonalnych i poznawczych umiejętności i zachowań, potrzebnych dzieciom do skutecznej adaptacji społecznej".

Na podstawie teorii Erika Eriksona można wyróżnić trzy obszary: „1) kompetencji do przetwarzania informacji, przejawiającej się we wzroście lub spadku poziomu myślenia syntetyczno-twórczego, myślenia krytyczno-analitycznego, wyobraźni twórczej i uzdolnień twórczych; 2) kompetencji społecznych, wyrażających się wzrostem lub spadkiem stopnia nasilenia cech pozytywnych i negatywnych, warunkujących zachowanie społeczne dziecka w klasie szkolnej w interakcji z rówieśnikami; 3) samooceny własnych kompetencji i poczucia własnej wartości, wyrażających się we wzroście lub spadku poziomu samooceny osiągnięć szkolnych" (Uszyńska-Jarmoc 2008: 86).

Unia Europejska w Deklaracji Lizbońskiej uznała kompetencje społeczne za ważne, kluczowe dla obywateli Unii Europejskiej i zdefiniowała je jako formy zachowań, które jednostka musi opanować, aby móc sprawnie, konstruktywnie uczestniczyć w życiu społecznym i potrafić rozwiązać ewentualny konflikt (Sternal 2005). Definicja ta odnosi się głównie do osób dorosłych.

W literaturze przedmiotu podejmowany jest też temat kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Zgodnie z poglądem Małgorzaty Karwowskiej-Struczyk (2009: 370) kompetencje społeczne można rozumieć jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez dziecko w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi, zarówno w domu rodzinnym, jak i innych środowiskach socjalizacyjnych". Z kolei „mianem umiejętności społecznych określa się specyficzne uzdolnienia lub zachowania, które są ważne dla skutecznego wykonywania zadań społecznych" (Smogorzewska, Szumski 2015: 10). Można więc powiedzieć, że umiejętności są składową kompetencji społecznych.

Ciekawą definicję odnoszącą się do kompetencji społecznych dzieci i młodzieży stworzyli Kelly Bost i współpracownicy. Ich zdaniem na kompetencje społeczne składają się elementy ze sfery behawioralnej, emocjonalnej oraz poznawczej, które mogą służyć do realizacji celów społecznych. W definicji tej zawarty jest ważny aspekt, jakim jest ogólna chęć wykonania jakiegokolwiek działania, podejmowania zadań, wiara w siebie. Ponadto, aby zachowanie dziecka było adekwatne, musi ono rozumieć daną sytuację, być jej świadome. Zwraca więc uwagę na aspekt motywacyjny i poznawczy (Smogorzewska, Szumski 2015).

Problematyką kompetencji społecznych zajmowała się także Katarzyna Knopp (2013: 1). Na podstawie swoich badań i obserwacji wyróżniła osiem konkretnych umiejętności, do których zaliczyła:

— umiejętności związane z percepcją społeczną: trafne spostrzeganie innych oraz rozumienie i prawidłowa ocena sytuacji społecznych,
— ważliwość społeczną, empatię i decentrację interpersonalną,
— znajomość reguł społecznych i umiejętność odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych,
— umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów interpersonalnych i sterowania sytuacjami społecznymi,
— umiejętności warunkujące radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i wymagających asertywności,
— efektywną autoprezentację i umiejętność wpływania na innych,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

— umiejętności komunikacyjne,
— umiejętności kooperacyjne.

W literaturze zwrócono również uwagę na kwestie kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym. Na podstawie przeprowadzonego z rodzicami kwestionariusza wywiadu oraz opinii obserwatorów i doświadczeń własnych wstępnie zdefiniowano wskaźniki składające się na kompetencje społeczne dzieci w wieku od 0;6 do 3 lat. Są to:

— nawiązywanie kontaktu,
— koncentrowanie się na zabawie,
— nazywanie emocji i relacji,
— powstawanie samoświadomości,
— konflikty z innym dzieckiem oraz dotyczące własności zabawki,
— zachowanie w sytuacji konfliktu innych osób,
— zachowanie w stosunku do rodzica,
— umiejętność zabawy i współpracy z innymi dziećmi (za: *Kompetencje społeczne*... 2012: 6).

Wyróżnienie tych wskaźników daje możliwość tworzenia różnych programów stymulujących. Magdalena Czub (2014: 35–36) zwraca uwagę na rozwój funkcji społecznych u dzieci 3-letnich i wyróżnia dziewięć obszarów:

1. Relacje z dorosłymi: kontakty z dorosłymi w celu rozwiązywania problemów, komunikowania swoich doświadczeń i pomysłów; sporadyczne nawiązywanie kontaktu wzrokowego, werbalnego lub fizycznego z bliskim dorosłym, w trakcie własnej aktywności.
2. Relacje z rówieśnikami: angażowanie się w proste zabawy oparte na współpracy; rozwój pierwszych przyjaźni i angażowanie się w bardziej złożone zabawy z wybranymi rówieśnikami.
3. Ekspresja emocji: wyrażanie złożonych, wynikających z samoświadomości emocji, takich jak duma, zażenowanie, poczucie winy; werbalny opis emocji własnych i cudzych; udawanie emocji (np. w zabawie).
4. Empatia: rozumienie, że uczucia innych ludzi są różne od odczuć własnych; początki zdolności do pocieszania drugiej osoby.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

5. Regulacja emocji: zdolność do antycypowania potrzeby uspokojenia się i przygotowywanie się do tego; wybór spośród wielu zachowań samouspokajających takiego, które jest odpowiednie do sytuacji.
6. Kontrola impulsów: ćwiczenie kontroli swojego zachowania i kontroli emocji – z własnej inicjatywy.
7. Rozumienie stanów umysłowych, takich jak: emocje, potrzeby i intencje: zdolność do mówienia o uczuciach i potrzebach własnych i innych ludzi; zdolność do uczestniczenia w zabawie „na niby", do odgrywania ról.
8. Samoświadomość: zdolność do rozpoznawania własnych uczuć, potrzeb i określania przynależności do grupy (np. rodziny, żłobka).
9. Poczucie kompetencji: widoczna świadomość własnego wpływu na rzeczywistość (konkretnych umiejętności) i komunikowanie się z innymi podczas opisywania siebie.

Według autorki dziecko rodzi się z umiejętnościami społecznymi oraz emocjonalnymi i potrafi nawiązywać relacje z innymi już od wczesnych miesięcy życia. Każda umiejętność rozwija się w różnych okresach życia człowieka, a jej początek można zaobserwować już od narodzin. Czub (tamże: 12–13) wymienia i porządkuje kompetencje społeczno-emocjonalne rozwoju dziecka. Zostały one przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Podział kompetencji społeczno-emocjonalnych

Kategoria	Kompetencje składowe
Samoświadomość	– Identyfikowanie i rozpoznawanie własnych emocji – Postrzeganie siebie adekwatne do rzeczywistości – Adekwatne rozpoznawanie swoich cech (silnych i słabych stron) – Efektywność w osiąganiu celów
Świadomość społeczna	– Zdolność do przyjmowania perspektywy (punktu widzenia) innych osób – Empatia – Akceptacja różnic pomiędzy ludźmi – Szacunek do innych

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Odpowiedzialne podejmowanie decyzji	– Umiejętność analizowania sytuacji w celu identyfikacji głównego/najważniejszego problemu – Umiejętność rozwiązywania problemów – Zdolność do refleksji nad własnym zachowaniem – Zdolność do podejmowania odpowiedzialności
Zarządzanie własnym zachowaniem	– Kontrola impulsów (hamowanie, modulowanie, akceptowana społecznie ekspresja) – Wewnętrzna motywacja do działania – Autodyscyplina – Umiejętność stawiania sobie celów i organizowania działania
Zarządzanie relacjami z innymi	– Umiejętności komunikacyjne (przekazywania i odbierania/interpretowania informacji) – Zdolność do emocjonalnego angażowania się i budowania związków z innymi ludźmi – Umiejętność negocjacji – Umiejętność odmawiania w sposób akceptowany społecznie – Umiejętność rozwiązywania konfliktów z innymi – Zdolność do zwracania się po pomoc i udzielania pomocy

Źródło: Czub 2014: 12–13

Karolina Kaszlińska (2015: 214) podkreśla również, że kompetencje społeczne mają różnorakie definicje, i dokonuje analizy istniejących już wykazów umiejętności dziecka w wieku przedszkolnym. Zalicza do nich:

1. Umiejętność komunikowania (werbalnego i pozawerbalnego) – skutecznego i adekwatnego do kontekstu i rozmówcy. Umiejętność ta warunkuje nawiązywanie i utrzymywanie relacji we wszystkich wymiarach. Sprawne porozumiewanie się jest dla dziecka wchodzącego w wiek przedszkolny umiejętnością nowo nabytą, która otwiera przed nim szereg nowych możliwości, szczególnie w relacjach społecznych, oraz ściśle wiąże się z jego rozwojem poznawczym.
2. Umiejętność samoograniczania – przejawiającą się m.in. zdolnością do przestrzegania poczynionych umów, kontraktów oraz rozładowywania napięć emocjonalnych (wywołanych odmową, porażką, prowokacją) w sposób społecznie akceptowalny, w tym

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

powstrzymywanie się od zachowań agresywnych. Właściwa dla dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa tendencja do bezpośredniego uwalniania i zaspokajania swojego pragnienia w wieku przedszkolnym stopniowo ustępuje miejsca zdolności do odroczenia jego realizacji. Mechanizmem wspomagającym okazuje się tu przeniesienie owych pragnień do przestrzeni zabawy, w której są one realizowane iluzorycznie, wyobrażeniowo.

3. Umiejętność okazywania troski, zainteresowania, współczucia, jako wyraz rozwijającej się u dziecka empatii. Umiejętność ta leży u podstaw nawiązywania i utrzymywania relacji przyjaźni, co staje się możliwe także dlatego, że w wieku przedszkolnym dziecko zdolne jest już do uogólniania swojego afektywnego stosunku do danego zjawiska (osoby), niezależnie od aktualnej, konkretnej sytuacji (Wygotski 2002b: 144–145).

1.2. Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym

Rozwój człowieka to ciągły proces nabywania (kumulowania) doświadczeń i zmian w zachowaniu, podporządkowany tym samym prawom uczenia, niezależnie od wieku i niezależnie od doświadczeń.

Omawianie kompetencji społecznych warto zacząć od pierwszych lat życia dziecka. Już wtedy dziecko uczy się pewnych zachowań – obserwując innych ludzi, a przede wszystkim obserwując osoby dla niego znaczące.

Nawiązywanie relacji społecznych ułatwia również szybki rozwój motoryczny. Umożliwia on dziecku samodzielne poruszanie się oraz eksplorowanie otaczającego świata. Daje szanse na odkrywanie i wybieranie interesujących miejsc i ludzi. Dziecko jest ciekawe świata, próbuje oddalić się od matki i zaspokoić swoją ciekawość. Na rozwój kompetencji społecznych wpływa także rozwój umysłowy. W wieku przedszkolnym myślenie dziecka zdominowane jest przez percepcję, co umożliwia branie pod uwagę tylko jednego punktu widzenia, czy jednego aspektu sytuacji. Myślenie nie jest holistyczne i biegnie od szczegółu do szczegółu. Charakteryzuje je postawa egocentryczna,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

a więc dziecko myśli, że wszyscy mają taki sam punkt widzenia. Po 7. roku życia rozwija się u dziecka myślenie konkretne. Zaczyna ono dokonywać operacji odwracalnych na konkretach, jest zdolne do wyjścia poza realną rzeczywistość i zrozumienie nie tylko tego, co rzeczywiste, ale i tego, co potencjalnie możliwe. Ten nowy poziom myślenia pozwala dzieciom zdawać sobie sprawę z myśli, uczuć i potrzeb innych dzieci, lepiej rozumieć innych i uwzględniać cudze interesy. Dziecko nadal działa i manipuluje przedmiotami i nie potrafi jeszcze przejść do myślenia dedukcyjnego (od ogółu do szczegółu) oraz indukcyjnego (od szczegółu do ogółu) bez działania na konkrecie. Zaczyna już rozumieć, że sytuacja obecna jest wynikiem działania i czynności wykonywanych uprzednio, że skutek jest wywołany jakąś przyczyną. Daje to dziecku nowe możliwości w myśleniu, zachowaniu i rozwiązywaniu problemów. Ta zmiana istotnie wpływa na kontakty z innymi dziećmi. Dopiero po 12. roku życia dziecko przechodzi na wyższy poziom myślenia, zwany myśleniem operacji formalnych, a więc potrafi w myślach oderwać się od przedmiotu, uwzględnić różne czynniki i różne aspekty tej samej sytuacji, potrafi zauważyć inne sposoby rozwiązywania konfliktów czy problemów. Myślenie staje się bardziej elastyczne (Piaget 2006).

Kompetencje społeczne w wieku wczesnoszkolnym są powiązanie z zachowaniami prospołecznymi. Do takich zachowań można zaliczyć empatię, dzielenie się z drugą osobą, współdziałanie oraz udzielanie pomocy (Kielar-Turska 2005).

Ciekawą teorię społecznego uczenia się, nazywaną obecnie społeczną teorią poznawczą (Trempała 2012), stworzył Albert Bandura, jeden z najwybitniejszych współczesnych psychologów. Jego teoria podkreśla znaczenie procesów poznawczych, mających wpływ na rozwój oraz sposób zachowania się człowieka. Podstawą rozwoju, według Bandury, są mechanizmy uczenia się, a konkretnie: obserwacja, naśladownictwo oraz modelowanie. Bandura podkreślał występowanie wzajemnej interakcji między osobą, środowiskiem oraz zachowaniem.

Najważniejszym terminem w teorii społecznego uczenia się jest modelowanie, które określa się jako proces uczenia zachodzący na

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

podstawie obserwacji zachowania innych osób. W trakcie obserwacji człowiek zyskuje symboliczne reprezentacje modelowanej czynności, które później tworzą wskazania do naśladowania danej czynności (Bandura 2007). Dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w dużej mierze uczy się przez naśladowanie i modelowanie. Tworząc programy rozwijania kompetencji społecznych, warto zapoznać się z mechanizmami społecznego uczenia się, co udoskonali ich konstrukcję.

Według Bandury (2007) istnieją cztery procesy konieczne do tego, aby jednostka, w tym dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, była zdolna do uczenia się przez modelowanie. Są to mechanizmy odpowiedzialne za uwagę, zapamiętywanie, czynności motoryczne oraz motywacja. Każdy z nich rozwija się w toku życia jednostki. Uwaga jest procesem pierwotnym, ponieważ dziecko musi najpierw coś zauważać i na tym się skupić, a dopiero później to zapamiętać i przechować w pamięci. Może tego dokonać za pomocą kodu wyobrażeniowego i werbalnego. Trzeci proces to odtwarzanie motoryczne, zależne od zdolności motorycznych i stosowania powtórek. Modelowanie może więc również odbywać się na podstawie powtórek i ćwiczeń. Ostatnim procesem jest motywacja, ściśle związana z obserwacją oraz pozytywnymi wzmocnieniami. Jednostka nie będzie powtarzać zachowań, które wiązały się z negatywnymi skutkami.

Na podstawie tych czterech procesów można stwierdzić, że modelowanie może nie wystąpić z powodu: niezauważenia zachowania, niezapamiętania lub niewłaściwego zapamiętania go, fizycznej niemożności odtworzenia zachowania bądź też z braku motywacji do odtworzenia.

Teorię Badury można wykorzystać przy tworzeniu programów rozwijających kompetencje społeczne dzieci, proponując scenki, zabawy, problemy do rozwiązania, które będą stosunkowo proste, zrozumiałe, łatwe do zapamiętania, a więc niezbyt długie i powtarzalne, po to, by dziecko mogło je powtórnie odtwarzać i lepiej zapamiętać. Warto przytoczyć eksperymenty tego badacza, ponieważ pomogą lepiej zrozumieć teorie społecznego uczenia się.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Klasycznym przykładem obrazującym przebieg procesu modelowania jest grupa eksperymentów z lalką Bobo (Gerrig, Zimbardo 2006).

Pierwszy eksperyment przeprowadzony został w 1961 roku, brały w nim udział dzieci w wieku od 42 do 71 miesięcy. Grupa liczyła 72 osoby, w tym 36 chłopców i 36 dziewczynek. Dzieci miały za zadanie obserwować zachowania dorosłych w stosunku do lalki Bobo. Lalka była plastykowana, dmuchana, mniej więcej wzrostu dziecka. Dzieci z grupy eksperymentalnej obserwowały dorosłych, którzy zachowywali się w sposób agresywny – bili, kopali lalkę, z kolei dzieci z grupy kontrolnej obserwowały zachowania nieagresywne. Następnie dzieci zostały wpuszczone do pokoju z lalką i mogły się nią bawić. W efekcie te dzieci, które były w grupie eksperymentalnej, naśladowały zaobserwowane zachowania, co więcej – wymyślały inne zachowania agresywne, wykorzystując do tego inne zabawki umieszczone w pobliżu. Dzieci z grupy kontrolnej nie wykazywały takich zachowań.

Druga grupa eksperymentów, przeprowadzona w latach 1963 i 1965, dotyczyła otrzymywania wzmocnień, czyli nagród, w celu powtórzenia danego zachowania. W grupie eksperymentalnej dzieci oglądały wideo z agresywnym modelem, wyzywającym i bijącym inne dzieci. Za te zachowania dostawał on nagrodę w postaci cukierków. Dzieci w grupie kontrolnej oglądały natomiast modela, który był karany za takie agresywne i nieprawidłowe zachowanie. I tak jak w poprzednim eksperymencie, dzieci z grupy eksperymentalnej częściej przejawiały zachowania agresywne, niż dzieci, które były w grupie kontrolnej. Na podstawie tych eksperymentów Bandura zaproponował koncepcję wzmocnienia zastępczego, polegającego na tym, że uczenie następuje również na drodze obserwacji i nie musi odbywać się na drodze bezpośredniego doświadczenia (Schultz, Schultz 2008).

Ciekawy program skierowany do dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym zaproponowali Ellen McGinnis i Arnold Goldstein. Ich publikacja nosi tytuł *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka. Profilaktyka agresji i zaburzeń zachowania w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły* i jest częścią większego projektu o nazwie *Skillstreaming*. W trakcie tego programu dzieci, za pomocą odgry-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

wanych scenek, uczą się różnych umiejętności społecznych (Smogorzewska, Szumski 2015). Każdy nauczyciel może więc stworzyć scenki, dzięki którym uczestniczące w nich dziecko będzie doskonalić kompetencje społeczne uprzednio zaplanowane i uwzględnione w scence. Wśród umiejętności, na które w omawianym programie zwraca się szczególną uwagę, są: „– podstawowe umiejętności społeczne – słuchanie, dziękowanie, proszenie o pomoc, ignorowanie; – umiejętności przedszkolne – zadawanie pytań, wykonywanie poleceń w grupie; – nawiązywanie przyjaźni – czekanie na swoją kolej, dzielenie się, oferowanie pomocy, zapraszanie do zabawy itp.; – radzenie sobie z emocjami – rozpoznawanie swoich uczuć, radzenie sobie z lękiem, rozpoznawanie uczuć innych itp.; – alternatywy zachowań trudnych – radzenie sobie z dokuczaniem, rozwiązywanie problemu, akceptowanie konsekwencji itp.; – radzenie sobie ze stresem – radzenie sobie z popełnianymi błędami, z przegrywaniem, pragnieniem bycia pierwszym" (Smogorzewska, Szumski 2015: 76).

1.3. Znaczenie kompetencji społecznych w rozwoju dziecka

Rozwój kompetencji społecznych ma znaczenie w nawiązywaniu poprawnych i trwałych relacji międzyludzkich. Wyżej wspomniane zachowania społeczne, rozwój empatii, umiejętność zrozumienia drugiej osoby oraz chęć udzielania pomocy są bardzo ważnymi elementami życia w społeczeństwie.

Badania dotyczące funkcjonowania społecznego wskazują, że rozwój emocji i umiejętności nawiązywania pozytywnych relacji w grupie ma kluczowe znaczenie w osiąganiu sukcesów w szkole, a pośrednio również w nauce. Osiągnięcie sukcesu w nauce w pierwszych latach szkoły związane jest z takimi kompetencjami emocjonalnymi i społecznymi, jak: zdolność do podejmowania wyzwań; koncentracja na zadaniu; postępowanie zgodnie z regułami; nawiązywanie kontaktów z dorosłymi i rówieśnikami oraz kontrolowanie negatywnych emocji (Raver 2002; Shala 2013).

Ponadto istotną rolę w uzyskiwaniu dobrych wyników w nauce, zwłaszcza w pierwszych trzech latach szkoły, odgrywa umiejętność

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

nawiązywania relacji z innymi oraz chęć nauki. Chodzi o umiejętność rozpoznawania własnych emocji, o nawiązywanie dobrych relacji z nauczycielem, chęć podejmowania różnych wyzwań i wiarę we własne możliwości.

Na kształtowanie się takiej postawy ma wpływ więź, jaka powstała pomiędzy dzieckiem a matką w pierwszych latach życia. Czub (2014), zgodnie z teorią Johna Bowlby'ego, uważa, że doświadczenia wynikające z jakości opieki doznawanej od rodziców przez dziecko mają znaczenie dla zdolności samoregulacji emocji i radzenia sobie z przeszkodami i trudnościami. Bowlby (za: Holmes 2007) uważał, że istotą przywiązania jest nie tylko zaspokojenie potrzeb fizjologicznych, ale również poszukiwanie bliskości i poczucia bezpieczeństwa. U dziecka wytwarza się pewna matryca przyszłych związków emocjonalnych, ustala się poziom produkcji hormonów regulujący nastrój, powstaje pewien obraz własnej osoby. Na tej podstawie dziecko w późniejszym okresie życia tworzy relacje z innymi osobami. Mary Ainsworth stworzyła model obserwacji zwany procedurą „obcej sytuacji". Procedura trwała 20 minut i polegała na obserwowaniu zachowań dzieci w wieku 12 miesięcy w czasie rozstania, nieobecności i powrotu matki. Na podstawie obserwacji wyszczególniono trzy wzorce zachowania dziecka (później dołączono czwarty wzorzec):

1. Przywiązanie ufne – dzieci były zaniepokojone, ale kiedy matka wróciła, dały się łatwo pocieszyć i wracały do radosnej zabawy.
2. Przywiązanie lękowo-unikające – dzieci wykazywały niewielki niepokój podczas rozstania z matką, ignorowały ją, kiedy wracała. Przyglądały się jej i powstrzymywały się od zabawy. W domu mogły wybuchać bez widocznego powodu.
3. Przywiązanie lękowo-ambiwalentne – dzieci były wysoko zaniepokojone rozłąką z matką i trudno było je uspokoić po ponownym spotkaniu z nią. Poszukiwały z nią kontaktu, przywierały do niej, a potem protestowały przeciw bliskości, kopały ją, odwracały się, wyrzucały zabawki. Na przemian pojawiała się złość i przywieranie do matki, a zabawa eksploracyjna była zahamowana.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

4. Przywiązanie lękowo-zdezorganizowane – dzieci po powrocie matki przejawiały zachowania „splątane", włączając w to ruchy stereotypowe, oraz popadały w bezruch.

O wytworzeniu ufnego przywiązania dziecka decydowały aktywne wzajemne interakcje matka – dziecko. Matka szybko reagowała na płacz dziecka, była miła i kochająca, częściej patrzyła na dziecko i uśmiechała się, mówiąc ciepłe słowa. Częściej trzymała je na rękach, tuląc je i zabawiając. Stosowała częściej tzw. radosne trzymanie (*holding*). Była empatyczna, potrafiła podążać za dzieckiem i dostrajać się do niego, pocieszała je, gdy płakało, a rozweselała, gdy było smutne.

Przywiązanie lękowo-unikające wytwarzało się na skutek rzadszych interakcji pomiędzy matką a dzieckiem. Matki podchodziły do dzieci, kiedy miały wykonać konkretne działania praktyczne, np. nakarmić je czy przewinąć, często w ogóle nie reagowały, kiedy dziecko płakało, i nie potrafiły dostroić się do niego. Poczucie bezpieczeństwa u tych dzieci było zachwiane.

Przywiązanie lękowo-ambiwalentne powstało, ponieważ matka nie potrafiła wytworzyć harmonii w kontaktach z dzieckiem. Narzucała się, kiedy dziecko nie potrzebowało pomocy i bawiło się beztrosko, a ignorowała je, gdy płakało. Nie reagowała odpowiednio na potrzeby dziecka. Wystąpiło zaburzenie poczucia bezpieczeństwa.

Judith i Kieran Grossmanowie (za: Holmes 2007) w swoich badaniach dotyczących dzieci sześcioletnich dostarczyli dowodów na to, że style przywiązania ujawnione w procedurze „obcej sytuacji" utrzymują się w późniejszych okresach życia i są przewidywalne aż w 87%.

Dzieci prezentujące styl ufny dłużej koncentrowały się podczas zabawy, były bardziej uspołecznione, odważne, posiadały większą odporność psychiczną, chętniej bawiły się z innymi dziećmi i nawiązywały pozytywne relacje.

Dzieci lękowo-unikające miały mniej pozytywnych relacji z rówieśnikami niż dzieci ufne, krócej koncentrowały się na zabawie. Rysowały postacie bez rąk, o pustych twarzach, sugerując brak życzliwej otwartości na innych. Doświadczały w niemowlęctwie mniej radosnego trzymania.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Dzieci lękowo-zdezorganizowane dawały dziwaczne i zdezorganizowane odpowiedzi na zadawane pytania. Zachowywały się nieadekwatnie do sytuacji.

Badania Mary Main (za: Holmes 2007) dotyczące dzieci dziesięcio- i jedenastoletnich wykazały 75% zgodność stylów przywiązania zaobserwowanych w końcu pierwszego roku życia w procedurze „obcej sytuacji" i w obecnych badaniach.

Dzieci o ufnym stylu przywiązania wykazywały większą świadomość samych siebie i zdolność do autorefleksji oraz do koncentracji, a także lepiej pamiętały wydarzenia ze swojego życia, miały więc większą dostępność wspomnień zwłaszcza z okresu przedszkolnego. Nawiązywały więcej pozytywnych relacji w swoim otoczeniu w porównaniu z dziećmi z lękowym wzorcem przywiązania. Były bardziej miłe i koleżeńskie.

Na podstawie tych badań można wysnuć wniosek, że wzorce relacji emocjonalno-społecznych, jakie ustalają się w pierwszym roku życia, wywierają ogromny wpływ na zachowanie się dzieci w następnych etapach ich rozwoju, obejmując przystosowanie społeczne, obraz siebie oraz kompetencję autobiograficzną.

1.4. Metody i narzędzia do badania kompetencji społecznych

„W modelach służących diagnozie oraz konstruowaniu programów profilaktycznych i interwencyjnych bierze się najczęściej pod uwagę pięć kategorii kompetencji społeczno-emocjonalnych: samoświadomość, świadomość społeczną, odpowiedzialne podejmowanie decyzji, zarządzanie własnym zachowaniem oraz zarządzanie relacjami z innymi" (Czub 2014: 12). W każdej z tych pięciu kategorii można wyróżnić kompetencje składowe. I tak do samoświadomości należy: identyfikowanie i rozpoznawanie własnych emocji, postrzeganie siebie adekwatne do rzeczywistości, adekwatne rozpoznawanie swoich cech (silnych i słabych stron) oraz efektywność w osiąganiu celów. Do świadomości społecznej należy: zdolność do przyjmowania perspektywy (punktu widzenia) innych osób, empatia, akceptacja różnic

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

pomiędzy ludźmi i szacunek do innych. Odpowiedzialne podejmowanie decyzji to: umiejętność analizowania sytuacji w celu identyfikacji głównego/najważniejszego problemu; umiejętność rozwiązywania problemów; zdolność do refleksji nad własnym zachowaniem i zdolność do podejmowania odpowiedzialności. Na zarządzanie własnym zachowaniem składa się: kontrola impulsów (hamowanie, modulowanie, akceptowana społecznie ekspresja); wewnętrzna motywacja do działania; autodyscyplina; umiejętność stawiania sobie celów i organizowania działania. Natomiast do zarządzania relacjami z innymi możemy zaliczyć: umiejętności komunikacyjne (przekazywania i odbierania/interpretowania informacji); zdolność do emocjonalnego angażowania się i budowania związków z innymi ludźmi; umiejętność negocjacji; umiejętność odmawiania w sposób akceptowany społecznie; umiejętność rozwiązywania konfliktów z innymi i zdolność do zwracania się po pomoc i udzielania pomocy (Czub 2014).

Badanie kompetencji społecznych przeprowadza się z użyciem dwóch narzędzi. Pierwsze z nich to kwestionariusz „Styl adaptacji". Służy on do diagnozowania dzieci przedszkolnych i młodszych dzieci szkolnych. Bada dwa wymiary funkcjonowania społecznego: uspołecznienie i zachowania eksternalizacyjne. Uspołecznienie dotyczy takich elementów, jak: dostosowanie zachowania do sytuacji, dzielenie się, zmiana przekonań pod wpływem rozmowy oraz pomaganie innym. Natomiast zachowania eksternalizacyjne opisują niepożądane społecznie zachowania buntownicze, agresywne i negatywistyczne. Kwestionariusz jest dość krótki, posiada 18 itemów; skierowany jest do rodziców lub opiekunów dziecka (Smogorzewska, Szumski 2015).

Drugim narzędziem jest kwestionariusz „Reakcja na nowość". Diagnozuje on rozwój społeczny i emocjonalny dzieci w wieku od 1,5 do 5,5 lat. Rozpoznaje funkcjonowanie dziecka w dwóch wymiarach: uspołecznienia, czyli umiejętności pozwalającej nawiązać i podtrzymywać relacje społeczne, oraz eksternalizacji, przejawiającej się w podejmowaniu działań agresywnych, buntowniczych i negatywistycznych. Przy pomocy pytań kwestionariusza można zmierzyć i ocenić szybkość adaptacji dziecka do nowych warunków oraz sposób reagowania na nowe miejsca, osoby czy przedmioty, a część związana

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

z koncentracją pozwala na ocenę zdolności dziecka do wykonywania zadań wymagających skupienia uwagi i wytrwałości. Kwestionariusz adresowany jest do nauczycieli i rodziców w celu podjęcia szczegółowej obserwacji i interwencji polegającej na wspomaganiu dziecka w zaistniałej sytuacji (Piotrowski 2014).

1.5. Programy rozwijające kompetencje społeczne

Przed omówieniem konkretnych programów rozwijających kompetencje społeczne warto określić, co rozumie się pod pojęciem programu.

Według Joanny Smogorzewskiej i Grzegorza Szumskiego (2015: 57): „Program to oddziaływanie, które może być: elementem programu nauczania, interwencją behawioralną, zmianami zapoczątkowanymi w środowisku lub pewnym podejściem edukacyjnym, stworzonym jako pomoc dla rodzin, nauczycieli oraz uczniów. Według Hornera uczestnictwo w treningu wiąże się z oczekiwaniem, że przyniesie on mierzalny, edukacyjny, społeczny lub behawioralny rezultat. Aby dane działania można było określić mianem programu, powinny być one systematyczne, realizowane sugerowanymi metodami według określonego planu, a także zmierzać do z góry określonych celów".

Każdy program opiera się na konkretnej teorii i na tej podstawie definiuje problem, który ma badać i na który skierowana jest dana interwencja. Ponadto programy mogą być skierowane do różnych grup ludzi, zróżnicowanych pod względem wieku, płci, miejsca zamieszkania i innych cech charakterystycznych. Generalnie klasyfikacji programów interwencyjnych można dokonać na podstawie kilku cech (tamże).

Pierwsza cecha dotyczy celu interwencji, który może być zależny od deficytów widocznych w funkcjonowaniu dziecka, przyjętej orientacji teoretycznej oraz definicji umiejętności i kompetencji społecznej lub też danych zebranych ze środowiska.

Zgodnie z tym wyróżnić można cztery główne obszary realizacji programów rozwijania kompetencji społecznych:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

1. Komunikacja, czyli umiejętność porozumienia się z innymi ludźmi, radzenia sobie w sytuacjach nietypowych i stresujących, rozpoczęcia lub podtrzymania konwersacji, odczytywania i wykorzystywania języka niewerbalnego.
2. Asertywność, a więc umiejętność efektywnego, stanowczego i wolnego od poczucia dyskomfortu przekazania własnych uczuć, opinii, przekonań.
3. Budowanie relacji, która polega na stworzeniu trwałej, przyjemnej dla obu stron relacji.
4. Rozwiązywanie problemów społecznych, a więc umiejętność efektywnego radzenia sobie z problemami w życiu codziennym.

Obszary te mogą współwystępować ze sobą lub stanowić samodzielny element treningu.

Druga cecha dotyczy przyjęcia odpowiedniej teorii, np. behawiorystycznej lub poznawczej. Stosując orientację behawiorystyczną, opieramy się na takich terminach, jak: modelowanie oraz pozytywne lub negatywne wzmocnienia. Zgodnie z tym podejściem stosujemy odpowiednie techniki oddziaływania na dziecko. W podejściu poznawczym dąży się do lepszego rozumienia uczuć, myśli, a także próby zrozumienia postępowania swojego i innych osób. Wykorzystuje się tu głównie treningi społeczne, które mają na celu uczenie rozwiązywania problemów (konfliktów) społecznych.

Trzecia cecha dotyczy wieku uczestników – na tej podstawie rozróżnia się konkretne programy przeznaczone dla określonych grup wiekowych. Niekiedy dopuszcza się duże zróżnicowanie wiekowe, jednak programy zorientowane na naukę umiejętności społecznych przygotowywane są dla bardzo konkretnych grup wiekowych (np. dzieci w wieku przedszkolnym; dzieci w wieku wczesnoszkolnym; dorosłych z pewnymi zaburzeniami).

Ostatnia cecha dotyczy odbiorców programów. Są to najczęściej trzy grupy:

1. Dzieci lub dorośli – oddziaływania programu skierowane są głównie na występujące określone zaburzenia zachowania lub nieprawidłowe funkcjonowanie. Takie zachowania u dzieci spowodowane są często problemami wychowawczymi, np. nieprawidłowym

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

podejściem rodziców bądź problemami związanymi z nauką szkolną (konflikty z rówieśnikami, nauczycielami).

2. Grupa jednolita ze względu na poziom rozwoju i funkcjonowania – programy przeznaczone są dla określonej grupy odbiorców, np. dzieci ze spektrum autyzmu, dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Możliwe są również programy integracyjne, które mają na celu lepsze zapoznanie się dzieci. Takie interwencje przeprowadzane są często w szkole, przedszkolu, na przykład podczas lekcji wychowawczych. Najbardziej skuteczne są interwencje przeprowadzane w dość zróżnicowanym środowisku, ponieważ uczą dzieci większej otwartości oraz tolerancji.
3. Jednostka lub grupa – programy skierowane są do pojedynczych osób lub bardzo niewielkich grup. Zależy to od celu programu oraz wieku dzieci. Im młodsze dziecko, tym mniejsza powinna być grupa.

Stosując programy, należy odpowiednio dobrać metody oddziaływania. I tak w przypadku małych dzieci dobrym pomysłem jest stosowanie metod związanych z zabawą. Można tu wykorzystać na przykład zabawy w parach, grupach, zabawy tematyczne, zabawy z lalkami, z odgrywaniem ról. Interwencje skoncentrowane na małych dzieciach kładą nacisk na poprawę dobrostanu dziecka oraz eliminację zaburzeń o najbardziej niekorzystnym wpływie na funkcjonowanie dziecka.

W programach przygotowywanych dla dzieci często wykorzystuje się tzw. wzmocnienia, czyli nagrody, które zachęcają dzieci do proponowanych zadań czy zabaw. Ten model pracy oparty jest na eksperymentach psychologii uczenia się. Przykładem mogą być eksperymenty Burrhusa Skinnera, który na podstawie teorii uczenia się wyjaśniał proces opanowywania języka i zwrócił uwagę na jego znaczenie w kontekście społecznym i porozumienie się dzieci w grupie. Kluczowe jest tu pojęcie wzmocnienie, rozumiane jako bodziec, który spowoduje zwiększenie lub zmniejszenie pojawienia się danego zachowania. Inaczej mówiąc, jest to kara lub nagroda. Dzieci w eksperymencie Skinera uczą się kompetencji komunikacyjnych na zasadzie prób i błędów, za które dostają nagrody bądź kary. Podczas

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

eksperymentu autor zauważył, że dzieci szybciej się uczyły i dłużej pamiętały, gdy otrzymywały nagrody; ich emocje były znacznie bardziej pozytywne i chętniej przystępowały one do zadania. Skinner przeprowadził też ciekawy eksperyment, w którym zbadał procesy warunkowania. Stworzył skrzynkę, w której szczur dostawał nagrody za naciskanie dźwigni. Szczur po otrzymywaniu nagród zaczął często naciskać na dźwignię. Zaszło tutaj warunkowanie sprawcze, wzmocnione daną nagrodą (Zimbardo, Gerrig 2006).

Przykładem programu przeznaczonego dla dzieci jest *I Can Problem Solve*. Został on opracowany dla trzech grup zróżnicowanych pod względem wieku: dzieci w wieku przedszkolnym; dzieci chodzących do zerówki i pierwszej klasy oraz dzieci chodzących do kolejnych klas szkoły podstawowej. Program może być prowadzony przez wychowawcę, a głównym jego celem jest nauczenie dzieci określonych sposobów myślenia, które mogą być wykorzystane do efektywnego rozwiązywania problemów, także wyrażania swoich emocji i porozumiewania się w grupie, podejmowania wspólnych zadań i wspólnego działania. „Program ten kształtuje ponadto: pewność siebie, umiejętność uważnego słuchania, niezależność w myśleniu, cierpliwe czekanie na swoją kolej, radzenie sobie z frustracją, otwartość na potrzeby innych. Zajęcia pomagają dzieciom radzić sobie z problemami, pobudzają interakcje między przedszkolakami, a także obniżają prawdopodobieństwo odrzucenia ze strony rówieśników" (Smogorzewska, Szumski 2015: 99).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Rozdział 2

Rozwój emocjonalny, społeczny i moralny dzieci w wieku wczesnoszkolnym

2.1. Rozwój emocjonalny

Rozwój uczuciowy dzieci w młodszym wieku szkolnym, a więc dzieci od 7. do 10. roku życia, ulega dużym przeobrażeniom. Następuje stopniowa intelektualizacja emocji oraz rozwój uczuć wyższych, co wpływa na kształtowanie się osobowości. W wieku wczesnoszkolnym dziecko nadal przeżywa silne emocje i wyraża je w sposób burzliwy, zwłaszcza podczas zabawy. Zarówno chłopcy, jak i dziewczynki mocno się z czegoś cieszą lub smucą, potrafią walczyć o swoje, wybuchają gniewem, jeżeli coś jest nie po ich myśli. Emocje te mają wyraźną przyczynę i są skierowane do określonego obiektu. Jednak dzieci w tym wieku wiedzą, że muszą panować nad swoimi emocjami, uczą się tego i w pewien sposób im to wychodzi. Labilność emocjonalna wyraźnie maleje. Duże znaczenie mają tutaj czynniki społeczne, a więc nauczyciel, dzieci w klasie i otoczenie. Zauważa się lepsze panowanie nad emocjami niż u dzieci w wieku przedszkolnym. Stany emocjonalne występują dłużej i dziecko zaczyna znać ich przyczynę. Dla dobrego funkcjonowania emocjonalnego dziecku potrzebne są zabawy ruchowe z innymi dziećmi. Aktywność ruchowa, dziecięce zabawy pomagają bowiem wyrażać emocje w sposób społecznie akceptowany oraz uczą umiejętności panowania nad emocjami. Uczestnictwo w zabawach ruchowych w grupie jest więc podstawą prawidłowego rozwoju emocjonalno-społecznego. Jeżeli ten etap przebiega prawidłowo, pojawia się dobre samopoczucie oraz wiara we własne możliwości. Następuje podejmowanie nowych zadań i wyzwań zarówno

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

w szkole, jak i w innych miejscach. Nastrój jest wyraźnie pozytywny i zrównoważony.

Wraz z wiekiem rośnie wiedza o występowaniu emocji oraz o ich zróżnicowaniu pod względem intensywności i złożoności. Dziecko uczy się je odpowiednio okazywać, a także obserwuje pewne zachowania bezpośrednio związane z przeżywaniem emocji.

Susan Harter (1987) wyróżniła pięć poziomów rozwoju rozumienia emocji złożonych. Poziom 0 trwa do zakończenia etapu średniego dzieciństwa – dziecko nie jest w stanie zrozumieć, że jednocześnie może odczuwać kilka emocji (np. Byłem szczęśliwy, że przyjechał tata. Zrobiło mi się smutno, że nic mi nie przywiózł). Poziom 1 to początek 8. roku życia – dziecko rozumie możliwość odczuwania wielu emocji, ale o tym samym znaku i w stosunku do jednej sytuacji czy obiektu (np. Byłem smutny i zły, że nie pojechaliśmy do cyrku). Poziom 2, czyli koniec 9. roku życia – dziecko może odczuwać emocje o tym samym znaku, ale do dwóch różnych obiektów (np. Byłem dumny, że wygrałem, i szczęśliwy, że pani mnie pochwaliła). Początek 11. roku życia to poziom 3 – dziecko rozumie, że może odczuwać emocje o różnym znaku do dwóch różnych obiektów (np. Cieszyłam się, że mama kupiła mi lody, ale było mi smutno, że tata z nami nie poszedł). Poziom 4 to początek 13. roku życia. Dziecko wreszcie rozumie złożoność emocji i to, że czasami może odczuwać jednocześnie emocje pozytywne i negatywne do jednego obiektu (np. Byłam szczęśliwa, że ciocia przyjechała, i zła, że nic od niej nie dostałam). Rozwój rozumienia emocji może być czynnikiem stresogennym. Dzieci zaczynają coraz więcej dostrzegać, mogą obawiać się wyzwań, które są im stawiane, i oczekiwań, jakie mają wobec nich rodzice, nauczyciele i rówieśnicy. Sposób radzenia sobie ze stresem oraz regulacja ekspresji emocjonalnej może mieć bardzo duży wpływ na relacje społeczne (Trempała 2012). Przy omawianiu rozwoju emocjonalnego warto zwrócić uwagę na kwestie rozwoju umiejętności wyrażania emocji. Jest to sprawa niezmiernie ważna z punktu widzenia nawiązywania relacji społecznych. Nieodpowiednie wyrażanie emocji może prowadzić do konfliktów z rówieśnikami lub dorosłymi. Może też prowadzić do zachowań agresywnych. „Agresja szkolna nie wynika jedynie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

z motywu szkodzenia. Towarzyszy jej także motyw instrumentalny, związany z chęcią osiągnięcia lepszej pozycji społecznej w grupie oraz utwierdzenia siebie w przekonaniu o posiadaniu pożądanej wysokiej pozycji" (Trempała 2012: 248).

Dzieci uczą się różnych wzorców zachowania, również ekspresji emocji. Klasycznym modelem jest wspomniany już eksperyment Alberta Bandury, w którym dziecko obserwowało zachowania dorosłego wobec lalki. Zachowania te były albo dobre – czyli zabawa z lalką, albo złe – czyli agresywne. Dzieci nie były wcześniej sfrustrowane ani poddane presji. Kiedy wchodziły do pomieszczenia z lalką, pozwolono im się z nią bawić. Efekty były niepokojące, ponieważ dzieci nie tylko powtarzały model agresji, który zobaczyły, ale i rozwijały go. Na przykład brały przyrządy, które nie były wcześniej używane, i przeklinały. Efekt ten był niezależny od płci dziecka. Warto zwrócić uwagę na to, jak zachowują się rodzice czy osoby znaczące w obecności dziecka, ponieważ często te zachowania, nawet nieświadome, są automatycznie przechwytywane przez dzieci, a następnie przyswajane i prezentowane dalej kolejnym dzieciom. Prowadzić to może do niekorzystnych skutków.

2.2. Rozwój społeczny

Z rozwojem emocjonalnym wiąże się ściśle rozwój społeczny. W psychologii społecznej rozwój społeczny rozumie się jako proces doskonalenia się danej jednostki, mający na celu zrozumienie społeczeństwa, umiejętność funkcjonowania w nim, dostosowania się do panujących w nim norm oraz tworzenie elastycznych wzorców zachowania. Dziecko przechodzi więc duże zmiany w swoim rozwoju. Zmiany te zachodzą głównie po to, aby jednostka mogła aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym oraz czerpać z niego korzyści. Przynależność do danej społeczności dostarcza bowiem dziecku pewnych korzyści, ale wymaga też pewnego rodzaju zaangażowania. Wiąże się to głównie z pojęciem roli społecznej, którą rozumiemy jako funkcje, jakie jednostka pełni w społeczeństwie. Przeważnie dotyczy to oczekiwań, jakie ma wobec nich społeczeństwo. Tak więc dzieci w młod-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

szym wieku szkolnym pełnią głównie rolę ucznia oraz członka rodziny. Każda z tych funkcji wymaga od nich spełnienia określonych zadań. Dzieci muszą sprostać oczekiwaniom rodziców i nauczycieli. Może to budzić pewnego rodzaju dysonans, zwłaszcza w pierwszych latach szkolnych, gdy dzieci nie są jeszcze przyzwyczajone do dodatkowych obowiązków związanych z nauką szkolną. Ważne jest, aby już od początku uczyć dzieci samodzielności w wykonywaniu określonych zadań oraz dostarczać im dużej ilości wsparcia.

Dodatkowym źródłem stresu mogą być pierwsze poważniejsze relacje, jakie dzieci nawiązują w szkole. Rówieśnicy są dla dziecka przede wszystkim źródłem porównań. Dostaje od nich informacje o tym, jakie jest, co potrafi, czy robi to lepiej, czy gorzej, oraz przede wszystkim, co sądzą o nim inni. Dzieci dość łatwo odkrywają, kogo mogą lubić, a kogo niekoniecznie. Dokonują tego często na podstawie dość abstrakcyjnych i prostych powodów. Tworzą się dzięki temu pierwsze związki, relacje, pierwsze przyjaźnie i odrzucenia.

Wszystkie te związki tworzą określoną strukturę klasy. Dla psychologa czy osoby, która chce poznać tę strukturę, dobrym pomysłem jest wykorzystanie specjalistycznego narzędzia do jej badania.

Narzędziem tym jest test socjometryczny, w którym wskaźnik dla charakterystyki wzajemnych stosunków społecznych stanowi wybór, odrzucenie lub brak wyboru współtowarzyszy według podanego w teście, ważnego dla życia grupy, kryterium (kryteriów). Za pomocą tej techniki można stosunkowo szybko wniknąć w strukturę społeczną danej grupy, ustalić hierarchię pozycji w grupie i miejsce każdego członka w tej hierarchii, wykryć osoby najbardziej wpływowe w grupie, jak również osoby izolujące się lub odrzucone przez grupę (Żebrowska 1982: 634).

Narzędzie to pozwala łatwo wykryć, które dzieci są bardziej popularne od innych.

Dokonano rozróżnienia trzech głównych statusów dziecka w grupie. Pierwszy z nich to dziecko popularne, czyli takie, które uzyskało większość pozytywnych głosów od rówieśników. Takie dzieci są przeważnie otwarte, śmiałe, towarzyskie, pozytywnie nastawione do innych. Dzięki temu są bardzo lubiane i często spontanicznie stają się

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

przywódcami danej grupy. Drugi typ to dziecko odrzucane, czyli przez większość rówieśników ocenione negatywnie. Dzieci te są nadmiernie gadatliwe, kłótliwe i często egoistyczne, przez co bardzo trudno nawiązują relacje. Podejmują próby nawiązywania kontaktów, ale często sposób ich zachowywania jest nieakceptowany przez innych. Ostatni typ to dzieci ignorowane przez większość rówieśników. Te dzieci otrzymały mało wyborów pozytywnych i negatywnych. Ten typ raczej unika nawiązywania jakichkolwiek relacji, ponieważ charakteryzuje się biernością, nieśmiałością i uległością. Przynależność do dwóch ostatnich typów może mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój psychospołeczny dziecka oraz przede wszystkim na jego samoocenę. Na podstawie badań stwierdzono, że bardziej niekorzystne skutki w przyszłości mogą być związane z typem dziecka odrzuconego, bowiem może to rodzić trudności w przystosowaniu się do społeczeństwa (Trempała 2012).

Nowa sytuacja, w jakiej znalazło się dziecko, może prowadzić również do negatywnych wzorców, jakimi są zachowania agresywne. Najczęstszą formą agresji jest tak zwany bullying, czyli tyranizowanie, znęcanie się. Mianem tym określa się przede wszystkim zamierzone, powtarzalne i nieprowokowane zachowania agresywne jednego lub grupy sprawców wobec ofiary, z zamiarem sprawienia jej bólu fizycznego, przykrości, poniżenia lub przerażenia jej. Najczęściej dochodzi do niego w obliczu grupy „świadków", z wyraźną nierównowagą sił – niemożnością obronienia się ofiary i poczuciem bezkarności sprawcy. Ma charakter bezpośredniego ataku lub działań pośrednich, a najczęściej sprawca, ofiara i obserwatorzy są w zbliżonym wieku.

Można wyróżnić dwie formy bullyingu. Pierwsza to bullying bezpośredni: fizyczny – przemoc fizyczna oraz słowny – emocjonalny. Druga forma to bullying pośredni, w ramach którego wyróżnia się bullying relacyjny, np. plotki, izolacja ofiary, oraz – coraz bardziej popularny – cyberbullying.

Ciekawym zjawiskiem w formowaniu się relacji w grupie jest segregacja rodzajowa, która polega na „spontanicznym tworzeniu w trakcie nauki i zabawy grup zgodnie z kryterium płci" (Trempała

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

2012: 247). Relacje, jakie powstają w obrębie tej samej płci, mają zupełnie inny charakter niż relacje powstałe w przypadku związków mieszanych. Polegają one głównie na zaspokajaniu określonych potrzeb. Dziewczynkom zależy przede wszystkim na więzi uczuciowej i bliskości, dlatego grupki są mniej liczne. Chłopcy natomiast tworzą większe grupki oparte na wspólnej aktywności.

Na rozwój społeczny dziecka ma wpływ środowisko domowe, szkolne i grupy rówieśnicze. Siły oddziaływania tych środowisk są różnie w zależności od wieku dziecka. Im dziecko starsze, tym większy wpływ ma grupa rówieśnicza. W młodszym wieku szkolnym w procesie socjalizacji duże znaczenie ma nauczyciel. Wcześniej to rodzice zapewniali dziecku poczucie bezpieczeństwa i oparcia w sytuacjach nowych, teraz funkcję tę częściowo przejmuje nauczyciel. To on zaznajamia ucznia z normami współżycia społecznego i moralnego, wyrabia postawy i przekonania zgodne z przyjętą ideologią społeczną w danym kraju. Uczęszczanie do szkoły wymaga od dziecka dostosowania się do wymogów szkolnych i grupy. Dziecko staje się uczestnikiem grupy formalnej, czyli klasy, i grup nieformalnych, czyli przyjacielskich. Elizabeth Hurlock (1985) wyróżnia dwa okresy w rozwoju społecznym dziecka: okres przejściowy i okres tworzenia się „paczek" czy „band". W okresie przejściowym następuje przystosowanie się dziecka do grupy; okres ten trwa od 6. do 8. roku życia, jest to tak zwany okres grup przelotnych, krótkotrwałych. Grupy te są małoliczne, składają się przeważnie z dwojga lub trojga dzieci, najczęściej tej samej płci. Tworzą się w celu podjęcia wspólnej zabawy. Następny okres to tworzenie się „paczek" lub „band". Przypada na wiek 8–9 lat. Grupy te są bardziej trwałe, podyktowane chęcią współdziałania i obcowania ze sobą. Paczki/bandy tworzą własne systemy wartości, często własny styl ubioru, zachowania. Przynależność do bandy daje dziecku świadomość pewnej pozycji społecznej, wytwarza poczucie lojalności wobec jej członków, daje możliwość współdziałania, przyjmowania pewnych zasad w niej obowiązujących. Daje poczucie ważności. Niektóre dzieci przyjmują w nich role przywódcze, a inne się podporządkowują. Dziecko zdobywa w nich wyższy poziom rozwoju społecznego. W późniejszym okresie, a więc w wieku 10–11 lat,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

u progu dorastania, dziecko ma silne poczucie więzi ze swoją grupą czy klasą. Tworzy się w grupie solidarność wobec siebie. Dzieci w tym wieku chętnie podejmują zabawy ruchowe z regułami i zasadami, których silnie przestrzegają. W tych zabawach dziecko może się wykazać siłą, zręcznością i szybkością w działaniu, tworzą się nowe przyjaźnie i współzawodnictwo oparte na wzajemnej pomocy. Na tym etapie rozwoju społecznego występuje duża różnica pomiędzy dziećmi z klasy 1 i dziećmi z klasy 4. U dzieci z klasy 1 również występuje chęć wspólnego przybywania i zabawy, ale nie ma jeszcze wspólnych celów i zadań oraz wytwarzania swoistych zasad. Dzieci z klasy 1 wykonują zadania nauczyciela, ale nie interesuje je opinia grupy klasowej czy opinia społeczna. W klasie 3 dziecko stara się uzyskać określoną pozycję w zespole klasowym, zdobywa szacunek, uznanie kolegów, a uwaga poczyniona przez nauczyciela w obecności klasy jest znacznie silniejsza niż poczyniona w cztery oczy. Stanowi to bodziec i motywację do pracy, aby stać się w czymś lepszym i zaimponować kolegom. Znajomość prawideł rozwoju społecznego przez nauczyciela jest pomocna w dobrym kierowaniu interakcjami i współżyciem w klasie (Żebrowska 1982).

2.3. Rozwój moralny

Dla ogólnego funkcjonowania dziecka równie ważny jest rozwój moralny, w którym dziecko „stopniowo odchodzi od obiektywnych, pochodzących tylko od autorytetu kryteriów oceny; zaczyna dostrzegać zróżnicowanie oczekiwań moralnych w różnych grupach i kontekstach społecznych (rówieśnicy, nauczyciele, rodzice); łączy moralność z troską o własne dobro; postrzega innych jako realizujących własne potrzeby" (Trempała 2012: 257).

Rozwój moralny jest procesem polegającym na formowaniu się systemu wartości i ocen oraz odpowiednich zachowań, tak aby nie wyrządzać krzywd innym. Dość popularna w tym obszarze jest teoria Lawrence'a Kohlberga. Wyróżnił on trzy poziomy rozumowania moralnego. Na każdy z nich składają się po dwa stadia. I tak, poziom 1 nosi nazwę moralności przedkonwencjonalnej i dotyczy dzieci

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

w wieku 4–10 lat. Charakteryzuje się on koncentracją na zewnętrznej kontroli; zasady postępowania dziecko czerpie od innych ludzi i przestrzega ich, aby uniknąć kary (stadium 1). W stadium 2 dodatkowo dziecko stosuje się do reguł na zasadzie własnych interesów i tego, co może otrzymać w zamian. Poziom 2 – moralność konwencjonalna – to wiek od 10 do 13 lat. Dzieci ciągle obserwują standardy innych ludzi i chcą, aby znaczące osoby uważały je za dobre. Potrafią już oceniać intencje innych oraz chcą im sprawiać satysfakcję; rozwijają wyobrażenie o tym, co znaczy być dobrym (stadium 3). W stadium 4 dzieci koncentrują się na wypełnianiu obowiązków oraz szacunku wobec autorytetu. Zasady są takie same dla wszystkich i pierwszorzędne wobec potrzeb. Poziom 3 zaczyna się po 13. roku życia dziecka. Nosi on nazwę moralności postkonwencjonalnej. Dziecko w swoim rozwoju moralności przechodzi do stadium 5 – zaczyna dostrzegać możliwość istnienia konfliktu między dwoma „dobrymi" standardami i próbuje go jakoś rozstrzygnąć. W stadium 6 dziecko zachowuje się zgodnie ze zinternalizowanymi normami, które odbiera jako własne, a postępowanie niezgodne z tymi normami traktuje jako postępowanie wbrew sobie (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska 2016).

Według teorii Jeana Piageta (2006) dziecko w młodszym wieku szkolnym przechodzi od fazy moralności heteronomicznej, która charakteryzuje się jednostronnym szacunkiem wobec osoby dorosłej, do fazy autonomii moralnej, która opiera się na wzajemnym, równym i sprawiedliwym szacunku. W trakcie tych zmian dziecko uczy się oceniać zachowania innych, uwzględniając ich intencje. Zauważa umowność reguł oraz to, że wszyscy są równi i ponoszą taką samą karę za dany czyn. Etap ten nazwany jest relatywizmem moralnym.

Z rozwojem moralnym bezpośrednio związane są zachowania prospołeczne. Pod tym pojęciem rozumie się „zdolność do przejawiania altruizmu, czyli pożądanych społecznie zachowań, takich jak dzielenie się, udzielanie pomocy i współpraca. [...] Podejmowanie zachowań prospołecznych przez dzieci wyjaśnia się także umiejętnością przyjęcia perspektywy społecznej (zdolność do rozpoznawania cudzych poglądów i postaw) i emocjonalnej (rozumienie odczuć i emocji drugiej osoby)" (Trempała 2012: 250).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

W dywagacjach nad rozwojem moralnym w psychologii bierze się pod uwagę trzy podejścia:

1. Rozwój jest traktowany jako dojrzewanie, czyli ujawnianie się wrodzonych struktur; środowisko tworzy jedynie warunki do ich ujawniania się. Rozwój to stopniowe ujawnianie się możliwości tkwiących w jednostce. Odpowiednie środowisko może w tym pomóc, ale może też nie wnieść niczego, czego by wcześniej w dziecku nie było. Rozwój moralny w tym podejściu to rozwijanie wewnętrznego dobra i równocześnie kontrolowanie wewnętrznego zła.
2. Człowiek rodzi się jako tabula rasa i drogą uczenia się nabywa sposoby zachowania i zasady etyczne względem drugiej osoby. Wartości moralne są wytwarzane przez kulturę, a dziecko się ich jedynie uczy poprzez naśladowanie. Rozwój moralny w tym rozumieniu to stopniowe przejmowanie wartości, norm moralnych, jakie obowiązują w danym społeczeństwie.
3. Człowiek jest istotą aktywną, a w drodze rozwoju następuje wzajemne oddziaływanie samoistnego dojrzewania człowieka za środowiskiem społecznym. Rozwój poznawczy dziecka jest konieczny w celu zrozumienia zasad i praw, jakie funkcjonują w związkach jednostki z innymi osobami oraz z całym społeczeństwem. Jest potrzebny do zrozumienia zasad moralnych na wyższym poziomie. Następuje on dzięki wzajemnej interakcji indywidualnych struktur dziecka ze środowiskiem.

2.4. Rozwój osobowości

Na rozwój osobowości mają wpływ wszystkie wymienione wcześniej sfery: fizyczno-motoryczna; emocjonalna; moralna i społeczna. Warto tu przywołać jedną z najbardziej popularnych koncepcji osobowości – koncepcję indywidualizacji Carla G. Junga. Według Junga znalezienie sensu życia prowadzi do ostatecznej integracji rozwoju osobowości i oparciu etycznych wartości na najwyższym porządku kosmicznym. Poszukiwanie sensu życia jest czymś niezwykle ważnym i w zasadzie można powiedzieć, że warunkuje zdrowie psychiczne; jest wyrazem

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

dojrzałej i w pełni rozwiniętej osobowości. Ważnym terminem w tej koncepcji jest indywiduacja, czyli proces, dzięki któremu wykształca się psychologiczna jednostka – indywiduum, to znaczy dająca się wyróżnić niepodzielna i niepowtarzalna jedność. Proces ten dokonuje się z wielkim trudem i okupiony jest cierpieniem, które Jung uważa za element konieczny na drodze realizowania własnej potencjalności. Proces indywiduacji przebiega w dwóch fazach:

— faza pierwsza – ekspansji: obejmuje okres od narodzin do statycznej połowy życia i polega na przystosowaniu jednostki do warunków zewnętrznych – biologicznych i społecznych;
— faza druga – introwersji: pojawia się po doświadczeniu kryzysu związanego z oceną osiągnięć w fazie pierwszej i jest już tą właściwą indywiduacją – procesem kształtowania się niepowtarzalnej osobowości. Faza ta ma za zadanie przygotowanie do końca życia i śmierci.

Piaget ujął osobowość w aspekcie indywidualnego rozwoju (ontogenezy) i diachronicznie w czasie; dążył do określenia struktur poznawczych przedmiotu. Uważał, że postęp na określonym etapie rozwoju indywiduum jest wyznaczalny kolejnymi poziomami struktur logiczno-matematycznych. Uważał, że żadnego stadium nie da się przeskoczyć ani ominąć. Co najwyżej, może ono wystąpić w krótszym czasie.

Rozwój osobowości jest ściśle powiązany z rozwojem obrazu własnej osoby, a ten z kolei z rozwojem wiedzy o sobie. Salman Kahn „zwrócił uwagę, że dzieci zaczynają uważać poczucie Ja za sedno samowiedzy – zaczynają dostrzegać prywatny charakter świata psychicznego. Prywatne Ja, w odróżnieniu do Ja publicznego, staje się istotą własnej indywidualności" (za: Trempała 2012: 251).

Szczególną rolę w formowaniu się osobowości dziecka odgrywa poczucie własnej skuteczności. Dla dzieci w młodszym wieku szkolnym głównym wyznacznikiem własnej skuteczności są oceny w nauce. Istotne znaczenie dla rozwoju obrazu własnej osoby ma również samoakceptacja, inaczej mówiąc poczucie własnej wartości. Wyróżnić tu można dwa aspekty: emocjonalny, czyli to, jak bardzo dziecko siebie lubi, oraz poznawczy – a więc samoocena (tamże).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Według Susan Harter (tamże) formowanie samooceny następuje w obrębie pięciu obszarów:

— kompetencje szkolne – łatwość pracy w szkole;
— kompetencje sportowe – odczucia odnośnie do indywidualnych sukcesów sportowych oraz w grach zespołowych;
— kompetencje społeczne – dotyczą popularności dziecka w grupie, tego, jak bardzo czuje się ono akceptowane przez rówieśników, a także jego relacji z rodzicami;
— wygląd zewnętrzny – atrakcyjność fizyczna;
— własne postępowanie – akceptacja tego, co i jak robi.

Podsumowując, rozwój osobowości dotyczy głównie tego, że „dziecko odkrywa prywatny charakter życia psychicznego; [...] zaczyna spostrzegać u siebie pierwsze cechy dyspozycyjne, a także formułuje pierwsze sądy normatywne (jaki chciałbym być)" (tamże: 2012: 257).

Erik Erikson (1997, 2004) stworzył koncepcję rozwoju psychospołecznego człowieka opartą na psychoanalizie. Według tego autora rozwój i integracja osobowości człowieka odbywa się poprzez pozytywne rozwiązania i zdobycie odpowiedniego doświadczenia w trakcie ośmiu faz rozwojowych. Rozwój przechodzi przez kolejne fazy; pozytywne rozwiązania konfliktów i problemów fazy obecnej dają możliwość przejścia do fazy następnej. Jeżeli problem nie zostanie pozytywnie rozwiązany na danym etapie, to powróci on w formie różnorodnych trudności w funkcjonowaniu. Erikson wyróżnił trzy elementy: tożsamość ego, kompetencje i konflikty. Psycholog ten przywiązywał dużą wagę do tożsamości, którą rozumiał jako zmieniające się w ciągu życia ego. Ego to świadomość własnej osoby, którą ciągle pogłębiamy i zmieniamy. Dzieje się to poprzez uzyskiwanie informacji o nas samych płynących z otoczenia i z naszego doświadczenia. Kompetencje z kolei to element, który jest istotny w całym rozwoju psychospołecznym człowieka. W każdej fazie człowiek zdobywa nowe kompetencje. Nieprawidłowe rozwiązanie konfliktu w danej fazie powoduje poczucie niekompetencji i nieprzystosowania się. Trzeci ważny element to konflikt. W trakcie swojego rozwoju każdy człowiek w poszczególnych fazach doświadcza konfliktu, a rozwią-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

zanie go umożliwia przejście na wyższy poziom rozwoju i integracji osobowości. Człowiek uzyskuje nową kompetencję psychologiczną.

Erikson wyróżnił osiem faz rozwoju psychospołecznego człowieka:

1. Niemowlęctwo – od urodzenia do 18. miesiąca życia.
   Dziecko zdobywa zaufanie, poczucie bezpieczeństwa i bliskości, kształtuje pozytywne emocje i przywiązanie do opiekunów. Powstaje nadzieja jako podstawowa cnota i kompetencja.
2. Wczesne dzieciństwo – od 2. do 3. roku życia.
   Dziecko opanowuje trening czystości, zaczyna rozwijać poczucie sprawstwa i autonomii. Osiąga samokontrolę i poczucie własnej odrębności.
3. Okres przedszkolny – od 3. do 5. roku życia.
   Nadal umacnia się poczucie sprawstwa i kontroli nad otaczającym światem, dziecko zaczyna przejawiać inicjatywę w działaniu. Zdobywa stanowczość jako kompetencję.
4. Okres szkolny – od 6. do 11. roku życia.
   Dziecko zaczyna podejmować obowiązki szkolne i stara się im podołać. Poznaje nowe środowisko, w którym musi zacząć prawidłowo funkcjonować. Sukces zdobyty w tej fazie prowadzi do zdobycia poczucia własnej kompetencji w wypełnianiu zadań, poczucia własnej wartości. Dziecko ma wrażenie, że jest kompetentne.
5. Dorastanie – od 12. do 18. roku życia.
   Dziecko zdobywa niezależność, rozwijając równocześnie świadomość własnej osoby. Odkrywa własne pragnienia, formułuje się indywidualna tożsamość „kim jestem". Potrzebuje wsparcia w odkrywaniu swojej niezależności i poszukiwaniu indywidualnej drogi.
6. Wczesna dorosłość – od 19. do 40. roku życia.
   Na fundamencie swojej tożsamości człowiek buduje relacje z innymi ludźmi, wchodzi w intymne związki i buduje stabilne relacje. Zakłada rodzinę. Zdobywa też tożsamość zawodową.
7. Późna dorosłość – od 40. do 65. roku życia.
   W tej fazie człowiek chce zbudować coś, co przetrwa jego samego. Często dotyczy to ostatecznej decyzji posiadania potomstwa lub

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

własnego wkładu do rozwoju społeczeństwa, a także życia zawodowego. Rodzi się poczucie własnej użyteczności dla społeczeństwa.

8. Starość – od 65. roku życia do śmierci.
   Następuje dezintegracja. Prowadzi ona do dokonania podsumowania osiągnięć poczynionych we własnym życiu. Pojawia się refleksja nad światem i własną drogą życiową. Człowiek dokonuje bilansu własnego życia i wyciąga wnioski.

Rozwój emocjonalny i społeczny jest kontynuacją funkcji z wcześniejszych etapów rozwojowych. Jeżeli dziecko nie osiągnie odpowiedniego poziomu procesów emocjonalno-społecznych, następna faza rozwoju nie będzie przebiegała prawidłowo. Będzie ciągle funkcjonowało w pewnych fazach charakterystycznych dla młodszego wieku, a w niektórych zgodnie z wiekiem biologicznym. Spowoduje to nieharmonijny rozwój emocjonalno-społeczny. Znajomość prawideł rozwoju w kolejnych fazach jest warunkiem dobrych interwencji wychowawczych i stosowania odpowiednich metod stymulujących rozwój dziecka (Erikson 1997, 2004).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Rozdział 3

Współpraca i współdziałanie w grupie i w parze jako przykład umiejętności społecznych

3.1. Istota umiejętności współdziałania i współpracy

Umiejętność współpracy w grupie to jedna z najbardziej cenionych i pożądanych cech współczesnego człowieka. Pracodawcy szukają dzisiaj osób, które potrafią współdziałać z innymi. Panuje bowiem przekonanie, że potencjał skutecznie współpracującego zespołu jest o wiele większy niż możliwości jednostki.

Nieodłączną płaszczyzną funkcjonowania każdego człowieka był i jest nadal aspekt społeczny. Większość osób żyje w małych zbiorowościach zwanych rodzinami, które stają się pierwszym zapleczem kształtowania się umiejętności niezbędnych do dalszego funkcjonowania w środowisku oraz gotowości do wchodzenia w różnorakie interakcje. Podstawowa wiedza na temat kooperacji z innymi osobami, jaką każdy człowiek „wynosi" z domu rodzinnego, zostaje wykorzystana w późniejszych etapach jego życia (Szczepański 1970: 71–72).

Kontekst społeczny odgrywa niebagatelną rolę w rozwoju jednostki oraz jej późniejszym funkcjonowaniu. W dorosłym życiu potrzeba posiadania dobrze wykształconych umiejętności społecznych staje się coraz silniejsza. Dlatego tak ważne jest wdrażanie świadomej współpracy już od najmłodszych lat.

Umożliwianie dzieciom aktywnego udziału w zachowaniach społecznych zostało uznane za jeden z priorytetowych obszarów oddziaływań placówek szkolnych. Zauważono, że współczesny człowiek, działający w wielu różnych środowiskach, od którego często wymaga się elastyczności oraz łatwości w adaptacji, potrzebuje właśnie tych niezbędnych kompetencji. Kształtowanie umiejętności interperso-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

nalnych może przyczynić się do rozwoju i samorealizacji jednostki w najróżniejszych sferach działalności: od relacji osobowych, poprzez kształcenie, po ścieżkę zawodową i karierę (por. Arends 1994: 327–328).

Szkoła jako instytucja odpowiedzialna za przyszłość młodych pokoleń odgrywa niebagatelną rolę w tworzeniu odpowiednich warunków do nabywania tych kompetencji. Zaznacza się coraz większy wzrost świadomości ogromnej roli systemu oświaty w wyposażaniu jednostek w te umiejętności. Dowodem są chociażby zapoczątkowane już na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku prace zainicjowane przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. Miały one na celu wdrożenie czynności prowadzących do podniesienia poziomu procesu edukacyjnego w Europie. Już wtedy umiejętność pracy grupowej została wyróżniona jako jedna z pierwszych na sporządzonej liście (por. Pawlak 2009: 5).

Czym zatem jest współpraca?

Według definicji zawartej w *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* współpraca to „praca wykonywana wspólnie z kimś innym, działalność prowadzona wspólnie przez wiele osób, instytucji, państw" (Dubisz 2003: 526). Nieco szerzej zdefiniował to pojęcie Wincenty Okoń. Jego zdaniem współpraca oznacza „współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje cząstkowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel; opiera się na wzajemnym zaufaniu, lojalności oraz na podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez jednostki i grupy" (Okoń 1995: 443).

Podobnie twierdzi Czesław Kupisiewicz. Zwraca on jednak uwagę na fakt, iż „istotną rolę w prawidłowo przebiegającej współpracy odgrywa uznanie przez jednostki obranego celu za ważny" (Kupisiewicz 2009: 192).

Justyna Soja-Sularz wyróżniła dwa rodzaje współpracy: przedmiotową i zróżnicowaną. Ta pierwsza charakteryzuje się osiąganiem celu nadrzędnego na drodze realizacji luźno ze sobą powiązanych projektów. Komunikacja między członkami poszczególnych grup nie jest wtedy warunkiem determinującym wykonanie określonego zadania. To realizacja poszczególnych składowych projektu przyczynia

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

się do osiągnięcia grupowego sukcesu. Z kolei o współpracy zróżnicowanej mówimy, gdy od uczniów zaangażowanych w działalność grupową wymaga się pełnego zaangażowania w wykonanie serii połączonych ze sobą zadań. Poszczególne ich części wzajemnie się uzupełniają i tworzą nierozerwalną całość (Soja-Sularz 1995: 200).

Model nauczania oparty na „uczeniu się we współpracy" skupia się przede wszystkim na odejściu od „suchego", jednokierunkowego i nasyconego nadmiernym werbalizmem nauczania na rzecz uczenia się aktywizującego ucznia w oparciu o różne obszary jego funkcjonowania oraz działalność twórczą. Rola nauczyciela nie ogranicza się tutaj jedynie do wydawania słownych komend oraz dostarczania wiedzy. Staje się on facylitatorem wspierającym rozwój i tworzącym odpowiednie warunki go stymulujące (por. Arends 1994: 343).

Umożliwianie uczniom działania we współpracy jest cennym zabiegiem stosowanym w praktyce szkolnej. Wykorzystanie jej w sposób refleksyjny oraz odpowiednio dopasowany do rodzaju podejmowanych zadań niesie ze sobą wiele pozytywnych efektów.

Korzyści, jakie wiążą się z wdrażaniem do codziennych zajęć lekcyjnych aktywności angażujących działanie we współpracy, są ogromne. Nie ograniczają się one jedynie do szybszego tempa wykonywania zadań przez uczniów czy rozwiązywania sytuacji problemowych. Wspólna praca przyczynia się również do urozmaicania toku lekcji poprzez stosowanie odmiennych rozwiązań metodycznych.

Niektóre osiągane efekty nie są na pierwszy rzut oka zauważalne. Rzadko kiedy docenia się takie zalety uczenia się we współpracy, jak na przykład zwiększenie poczucia bezpieczeństwa. Każdy człowiek działający we współpracy z inną osobą odczuwa komfort psychiczny wynikający z podziału odpowiedzialności za wykonanie zadania. Przyczynia się to w znacznym zakresie do niwelowania poziomu odczuwanego stresu, zwiększa poczucie akceptacji oraz przynależności do grupy (por. Krzyżewska 1998: 26).

Oprócz korzyści związanych z kondycją psychiczną oraz samopoczuciem często pomijanym aspektem współpracy staje się wypływająca z niej szansa poprawy relacji między uczniami czy możliwość odniesienia się do własnej osoby na tle innych członków danej grupy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Tak zorganizowana działalność uczniów przyczynia się w dużej mierze do kształtowania się prospołecznych zachowań oraz ich późniejszego treningu w kontaktach z rówieśnikami (Krzyżewska 1998: 26).

Wiele działań w życiu ludzkim opiera się na współpracy grup i zespołów, dlatego umiejętności współpracy w grupie należy uczyć już od najwcześniejszych lat.

3.2. Praca w parach i w grupie w edukacji wczesnoszkolnej

Jedną z form organizacji procesu kształcenia przyczyniającą się do kształtowania u uczniów umiejętności współpracy i współdziałania jest praca w parach (diadach) i w grupie.

Zdaniem Kupisiewicza grupa to co najmniej trzy lub więcej osób tworzących wyodrębniającą się całość lub zespół osób podejmujących jakieś zadanie, zmierzających do osiągnięcia wspólnego celu, wyznających identyczne bądź zbliżone poglądy oraz połączonych w sposób formalny, np. decyzją zwierzchnika czy nauczyciela, lub nieformalny, np. więzami społeczno-emocjonalnymi (Kupisiewicz 2009: 57).

Okoń mianem grupy określa każdą większą od dwu liczbę osób danego rodzaju, wyodrębnioną na podstawie przyjętych kryteriów (Okoń 1995: 115).

Ryszard Więckowski podkreśla, że o istnieniu jakiejś grupy można mówić wtedy, gdy osobnik A pozostaje w określonym stosunku do osobnika B, ale także w stosunku do osobnika C oraz w stosunku do tego, co dzieje się między B i C. Definicja ta kładzie nacisk na zależności i relacje zachodzące między członkami danej grupy (Więckowski 1993: 222).

Praca w parach (diadach) stwarza ogromne możliwości w procesie kształcenia, sprzyjające osiąganiu wielu znamiennych w skutkach efektów. Para definiowana jest jako dwie osoby. Literatura pedagogiczna rozszerza zakres znaczeniowy tego pojęcia, podkreślając przede wszystkim rolę wspólnej pracy, jaka wykonywana jest wraz z inną osobą. Działalność podejmowana w parze rozumiana jest jako „uczenie się wzajemne" lub „uczenie się przez mówienie". Traktuje się ją często jako etap przygotowujący dzieci do późniejszej

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

pracy w większych grupach. Na pierwszy rzut oka ogranicza się ona do zaangażowania dwóch podmiotów we wspólne działanie. Jednak możliwości, jakie stwarza, nie odbiegają od tych, które związane są z pracą w większych grupach.

Wspólna praca wymaga wykształcenia się niezbędnych do prawidłowego jej przebiegu umiejętności. Dziecko jest zobligowane do wzięcia pod uwagę stanowiska innej osoby, nawet wtedy, gdy różni się ono w sposób radykalny od poglądów przez nie reprezentowanych. Wymaga to zarówno wykształcenia umiejętności dochodzenia do kompromisów, jak i krytycznego myślenia, ograniczonego nie tylko do działań partnera, ale także własnych (Pawlak 2009: 27).

Praca w diadach poprzez angażowanie tylko dwóch osób we wspólną działalność sprzyja całościowemu ujmowaniu perspektywy obydwu partnerów. Nikt w takim układzie nie jest pominięty.

Wdrażanie dzieci do pracy wspólnie z partnerem już od najmłodszych lat jest bardzo istotne. W początkowych etapach wszelkie podejmowane przez nauczyciela próby mogą kończyć się niepowodzeniem. Dzieje się tak dlatego, że dzieci posiadają małe doświadczenie związane ze współpracą i z dochodzeniem do wspólnego stanowiska. Często się kłócą i popadają w konflikty. Ważne jest zatem, aby nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej był w stanie skonstruować zadania przeznaczone dla par na takim poziomie, aby u obydwu podmiotów mogło wystąpić poczucie zadowolenia oraz spełnionej misji. Jeżeli wrażenia takie nie zostaną podopiecznym dostarczone, to już na samym początku wystąpi u nich zniechęcenie oraz pragnienie uporania się z zadaniem w sposób indywidualny.

Duże znaczenie w kształtowaniu gotowości do pracy z inną osobą ma wcześniejsze zapoznanie dzieci z zachowaniami charakterystycznymi dla współpracy. Chodzi tu między innymi o takie umiejętności, jak: dzielenie się obowiązkami, dochodzenie do kompromisu, pożyczanie rzeczy czy regulowanie tempa pracy (por. Pawlak 2009, Durlak 2016).

Bernd Badegruber proponuje trzy etapy wdrażania pracy w parach. Na początku zaleca stosowanie kierowanej pracy w parach. Charakteryzuje się ona tym, że nauczyciel decyduje, z kim jego pod-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

opieczni podejmą współpracę, w jakim miejscu będzie ona przebiegała, oraz czego będzie dotyczyć. Jest to typ pracy w parach, który powinien być stosowany na początku ścieżki edukacyjnej dziecka. Kolejny etap to częściowo kierowana praca w parach. Pozwala ona na większą swobodę uczniów w sferze organizacji własnej działalności. Uczniowie mają dużą dowolność w ustalaniu kolejności podejmowanych działań. Ostatni, trzeci etap to tak zwana otwarta praca w parach. Nie podlega ona kontroli nauczyciela. Uczniowie podejmują ją w sposób dowolny, często spontaniczny, bazując na doświadczeniach zdobytych we wcześniejszych etapach (Badegruber 1997: 56).

Podczas pracy w parze stopień intymności, jaki występuje między poszczególnymi podmiotami, jest na tyle wysoki, iż każdy jest w stanie podzielić się w sposób nieskrępowany wiedzą na dany temat. Są to więc warunki bardzo dogodne i komfortowe dla obydwu stron.

Praca w diadach jest bardzo wartościowym narzędziem. W wielu sytuacjach może przynieść wiele różnorakich korzyści, dlatego nauczyciele nie powinni z niej rezygnować.

Praca w parach i w grupie jest trudną do wdrożenia formą organizacji. Dlatego powinna być wprowadzana stopniowo i sukcesywnie, zwłaszcza na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Umiejętności współpracy w parze i w grupie nie można nauczyć się poprzez jednorazowy udział w działalności zespołowej. Zaleca się regularne stosowanie odpowiednio dobranych form pracy, które pozwolą na jej rozwijanie i lepsze rozumienie.

Agnieszka Szplit i Zuzanna Zbróg wyróżniają trzy podstawowe formy pracy w grupie:

— model układanki, kiedy uczniowie w grupie pracują nad jednym elementem zadania, ostatecznie składanego w całość;
— model równoległy, kiedy grupy w tym samym czasie pracują nad takim samym zadaniem, wykonując je w całości;
— model wymiany, gdy uczniowie pracują samodzielnie, ale dzielą się rozwiązaniami (por. Szplit, Zbróg 2011: 586).

Aby usprawnić wprowadzanie pracy grupowej do zajęć szkolnych, warto wziąć pod uwagę kolejne fazy prowadzące do poprawnego jej wdrożenia.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

W fazie pierwszej dochodzi do zapoznania uczniów z daną tematyką, z uwzględnieniem obecnego stanu ich wiedzy oraz doświadczenia. Wprowadzenie może odbywać się za sprawą odpowiednio dobranego opowiadania, opisu, który napędza dyskusję oraz wymianę zdań. Na tej podstawie przydziela się zakres obowiązków dla poszczególnych grup.

Faza druga skupia się na całościowym zaangażowaniu zespołu w wykonywanie określonych zadań. Obejmuje ona zarówno zdobywanie nowych wiadomości, jak i odpowiednie ich przekształcanie poprzez umiejętne zabiegi komunikacyjne oraz harmonijną współpracę.

W fazie trzeciej, ostatniej, następuje przedstawienie osiągniętych wyników oraz ich prezentacja na forum klasy, ocena przebiegu pracy w grupie, niekiedy także utrwalenie zdobytych informacji, ich strukturalizacja.

Mówiąc o pracy kooperacyjnej, nie można zapomnieć o znaczeniu ról podejmowanych przez poszczególnych członków danej grupy. Każdy z członków utworzonej grupy przybiera w niej rolę społeczną. Rola jest to zbiór norm definiujących, jak powinna zachowywać się osoba zajmująca określoną pozycję społeczną.

Spośród szeroko rozbudowanej gamy można wymienić role: przewodniczącego, sekretarza, „zegarmistrza" odpowiedzialnego za odpowiednią organizację czasu oraz prezentera uzyskanych przez grupę wyników.

Poszczególne role kategoryzowane są ze względu na ich znaczenie dla rozwiązania zadania. Wyróżnia się role: związane z zadaniem (*talk roles*), związane z utrzymaniem grupy (*maintenance roles*) oraz role indywidualne (*individual roles*) (por. Adams, Galanes 2008: 196). Dwie pierwsze role są korzystne dla grupy, natomiast rola indywidualna niekorzystnie wpływa na pracę w grupie.

Role ukierunkowane na zadanie (*talk roles*) odnoszą się między innymi do:

— inicjowania i ukierunkowywania (proponowanie celów, aktywności, planów działania);
— dostarczania informacji (podawanie informacji, faktów, dowodów czy istotnych doświadczeń);

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

— poszukiwania informacji (pytanie o informacje, fakty, dowody czy istotne doświadczenia);
— dawania opinii (wyrażanie przekonań, wartości, sądów, wysuwanie wniosków);
— wyjaśniania (interpretowanie i rozjaśnianie dwuznacznych kwestii);
— dopracowywania (wyrażanie opinii i poglądów);
— podsumowywania (dokonanie przeglądu tego, co już zostało powiedziane, przypominanie kwestii);
— sprawdzania jednomyślności członków grupy (pytanie o podjęcie decyzji akceptowanej przez wszystkich);
— utrwalania (przygotowywanie sprawozdań i notatek);
— proponowania sposobu postępowania (propozycja stosowania metod i procedur).

Do ról związanych z utrzymaniem grupy (*maintenance roles*), pomagających utrzymać zgodne relacje oraz odpowiedni klimat, należą:
— ustanawianie norm (proponowanie poprawnych sposobów zachowania się);
— dawanie wsparcia (wyrażanie wsparcia dla pomysłów);
— dostosowywanie (łagodzenie nieporozumień, proponowanie kompromisu, uspokajanie członków zespołu);
— rozładowywanie napięcia (łagodzenie napięcia);
— dramatyzowanie (fantazjowanie, opowiadanie historii);
— okazywanie solidarności (okazywanie sobie pozytywnych uczuć; wzmocnienie grupy).

Do ról, które zazwyczaj szkodzą grupie, należą role indywidualne (*individual roles*), czyli zachowania, które koncentrują się na sobie. Wyróżnia się tutaj:
— wycofywanie się (nieodpowiadanie, odmawianie, niezwracanie uwagi na ważne kwestie);
— blokowanie (ciągłe zgłaszanie sprzeciwów, wracanie do odrzuconych kwestii);
— poszukiwanie prestiżu i uznania (skupianie uwagi na własnym doświadczeniu, chwalenie się, udawanie w celu zyskania sympatii);

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

— bawienie się (odmawianie pomocy, przesadne żartowanie, śmianie się z innych);
— udawanie bezradnego (ciągłe okazywanie, że potrzebuje się pomocy, zmuszanie innych do wykonania zadania) (por. Adams, Galanes 2008: 196–199).

Meredith Belbin wyróżnił dziewięć ról spotykanych w zespole. Są to:

1. Myśliciel – osoba twórcza, z wyobraźnią i postępowa; rozwiązuje wszystkie trudne problemy.
2. Poszukiwacz źródeł – ekstrawertywny, entuzjastyczny i komunikatywny, nawiązuje wszelkie kontakty.
3. Koordynator – dojrzały, pewny siebie, dobry przywódca, określa cele w grupie, zachęca do podejmowania różnych decyzji oraz trafnie przydziela zadania.
4. Lokomotywa – zazwyczaj stawia przed zespołem zadania, jest dynamiczny, potrzebuje presji, jest odważny i zdeterminowany w pokonywaniu wszelkich przeszkód.
5. Krytyk wartościujący – jest rzeczowy, wnikliwy, ma strategiczny talent, widzi różne opcje. Jest zdolny do obiektywnej oceny.
6. Dusza zespołu – współpracujący, łagodny, uważny i dyplomatyczny. Słucha, zapobiega tarciom i konfliktom, wprowadza spokój w grupie.
7. Realizator – osoba zdyscyplinowana, godna zaufania, konserwatywna oraz wydajna. Przekształca pomysły w działania.
8. Skrupulatny wykonawca – punktualny, pracowity, sumienny, potrafi też być niespokojny. Poszukuje błędów i zaniedbań.
9. Specjalista – samodzielny, z inicjatywą, skłonny do poświęceń, posiada wiedzę i umiejętności (Belbin 2003: 38).

Rola pełniona w zespole określa zarówno zachowania, osobisty wkład, jak i relacje z innymi osobami (Belbin 2003: 41).

Praca w parach i w grupie zwiększa aktywność poznawczą i werbalną uczniów. Może służyć różnym celom dydaktycznym, między innymi: przypomnieniu wiadomości, które są potrzebne do realizacji nowego tematu; stworzeniu mapy skojarzeń przydatnej podczas

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

uczenia się nowych pojęć i zasad; stworzeniu własnych definicji, podaniu przykładów ilustrujących dane zjawisko; wykonaniu zadań praktycznych lub teoretycznych; rozwiązywaniu problemów o charakterze twórczym. Uczniowie uczą się odpowiedzialności za wspólny efekt pracy; większa jest motywacja do angażowania się w realizację tematu; członkowie grup mają okazję lepiej się poznać; tworzy się emocjonalna więź w klasie. Praca w parach i w grupie może przyczynić się również do: respektowania przyjętych zasad i dyscypliny; doświadczania współzależności i współodpowiedzialności; doskonalenia umiejętności komunikacyjnych (zabierania głosu, wypowiadania swoich myśli, poszanowania zdania innych, rozwiązywania problemów); aktywizowania wszystkich uczniów (co jest szczególnie ważne dla dzieci nieśmiałych lub pracujących wolniej); wzajemnej inspiracji (co ma miejsce podczas dzielenia się swoimi pomysłami, doświadczeniami) (Kędra, Zatorska 2014: 43).

3.3. Umiejętności komunikacyjne w grupie

Każda współpraca opiera się na skutecznej komunikacji. Pojęcie komunikacji rozumie się jako wymianę informacji między jednostką a innymi ludźmi.

Wyróżnia się dwa typy komunikacji: komunikację językową (werbalną) oraz komunikację niejęzykową (niewerbalną).

Komunikacja językowa to proces językowego porozumiewania się w różnych sytuacjach życiowych. Otwarta komunikacja wzmacnia stosunki interpersonalne, wpływa na poczucie własnej wartości i samooceny.

Każde użycie języka po to, by porozumieć się z innym człowiekiem, jest przykładem aktu komunikacji. Aby taka komunikacja mogła zaistnieć, muszą być spełnione określone warunki. W modelowym akcie komunikacji językowej zawsze obecne są następujące składniki:

1. Nadawca – osoba, która przekazuje informacje drugiemu człowiekowi lub grupie ludzi.
2. Odbiorca – osoba przyjmująca przekazane mu przez nadawcę informacje.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

3. Komunikat – uporządkowany i spójny układ znaków językowych powstały jako rezultat jednostkowego i twórczego użycia środków i norm danego języka, inaczej informacja wypowiedziana bądź napisana.
4. Kod – wspólny system znaków służących tworzeniu i przekazywaniu informacji.
5. Kontakt/kanał – droga, którą przekazywany jest komunikat; polega na fizycznym lub psychicznym związku pomiędzy nadawcą i odbiorcą, wspomaga nawiązanie i podtrzymanie komunikatu.
6. Kontekst – pozajęzykowa rzeczywistość, do której odnosi się dany komunikat (Podlawska, Płóciennik 2002: 20–22; Przybylska 2003: 20–21).

Kontekst
Komunikat
Nadawca ———————————————————— Odbiorca
Kontakt
Kod

W procesie komunikacji językowej istotne jest zarówno to, co się mówi, jak i to, jak się mówi. Wyróżnia się sześć funkcji języka. Każda wypowiedź spełnia zazwyczaj kilka funkcji naraz, ale jedna z nich bywa dominująca:

1. Funkcja przedstawieniowa (inaczej nazywana reprezentatywną, symboliczną, kognitywną, denotatywną) dominuje wtedy, gdy w danej wypowiedzi najważniejsza jest treść komunikatu.
2. Funkcja ekspresywna (emotywna) dominuje, gdy nadawca skupia uwagę na wyrażeniu swojego stosunku do treści komunikatu.
3. Funkcja impresywna (inaczej konatywna, imperatywna) dominuje, gdy podczas procesu porozumiewania się uwaga mówiącego skupia się na odbiorcy i jego zachowaniu.
4. Funkcja fatyczna dominuje, gdy najważniejsza jest sama chęć nawiązania lub podtrzymania kontaktu między nadawcą a odbiorcą.
5. Funkcja metajęzykowa dominuje, gdy koncentrujemy się na samym języku jako kodzie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

6. Funkcja poetycka przejawia się we wszelkiego rodzaju „grze słów" właściwej tekstom literackim (Łuczyński, Maćkiewicz 2002: 17–18).

Komunikacja werbalna sprowadza się do tego, że przekazując komunikaty używa się słów, wyrazów. Źródłem takiej komunikacji jest zawsze człowiek. Komunikacja werbalna jest wspomagana komunikacją niewerbalną.

Na kanał niewerbalny składają się pozajęzykowe składniki sytuacji komunikacyjnej, służące przekazywaniu informacji, ale niebędące ani słowami, ani ich związkami. Należą do nich:

— mimika twarzy (oczy, brwi, usta, nos);
— kinezjetyka, czyli pozycje ciała, gesty, ruchy ciała (np. gesty dłoni, ręki);
— proksemika, czyli odpowiednia odległość między ludźmi, dystans;
— parajęzyk, czyli modulacja głosu, jego wysokość, natężenie, tempo mówienia (Pacana 2017: 52).

Wyróżnia się pięć podstawowych funkcji komunikacji niewerbalnej. Są to:

1. Funkcja zastępowania – używane gesty i znaki mogą być stosowane zamiast słów oraz zdań.
2. Funkcja uzupełnienia – polega na uzupełnieniu komunikatu werbalnego.
3. Funkcja ekspozycji – polega na ukazaniu uczuć oraz emocji, które w znacznie większej skali przedstawiają stan rzeczywisty nadawcy swojej wypowiedzi.
4. Funkcja regulacyjna – używana jest wtedy, kiedy nadawca chce kontrolować i regulować płynność rozmowy, w której bierze udział, np. poprzez nawiązanie kontaktu wzrokowego.
5. Funkcja moderująca – polega na łagodzeniu napięć, jakie dana jednostka przeżywa (np. obgryzanie paznokci) (*Jak współpracować*... 2013: 26–27).

Komunikacja niewerbalna jest ściśle związana z komunikacją werbalną. Brak zgodności w komunikacji werbalnej i niewerbalnej może prowadzić do nieporozumień i zakłóceń w interakcjach, co stanowi źródło konfliktów (por. Pankowska, Sokołowska-Dzioba 2015: 23).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

W grupie często pojawiają się konflikty. Są one nieuniknione podczas współpracy – ludzie bowiem są różni, mają różne potrzeby, różne cele i pomysły.

Konflikt jest to zetknięcie się sprzecznych dążeń, interesów czy poglądów. Może mieć różne przyczyny i różne formy. Może wynikać z podziału zadań, czynności bądź obowiązków. Istnieje wiele sposobów reakcji na konflikt. U każdego z członków grupy stosunek do konfliktu może być różny.

Kenneth Thomas wyróżnił pięć stylów reakcji na konflikt. Są to:

1. Unikanie – osoby stosujące tę strategię konfliktu traktują konflikt jako coś złego i za wszelką cenę starają się go uniknąć, ignorują go bądź pomijają milczeniem, wycofują się z miejsca, gdzie on się rozgrywa i nie szukają rozwiązania.
2. Kompromis – każda z osób biorących udział w konflikcie rezygnuje z pewnych oczekiwań, celów czy interesów na rzecz drugiej strony.
3. Dostosowanie – inaczej wycofanie się z konfliktu poprzez ustąpienie drugiej stronie konfliktu.
4. Rywalizacja – wychodzenie naprzód w konflikcie kosztem drugiej strony.
5. Współpraca – szukanie wspólnego rozwiązania, satysfakcjonującego obie strony konfliktu (Adams, Galanes 2008: 275–279).

Każdy konflikt w grupie należy rozwiązać. Kierujący grupą powinien ocenić, czy natężenie konfliktu jest duże, czy też można je tolerować.

3.4. Sprawczość nauczyciela w rozwijaniu umiejętności społecznych we współpracy w parze i w grupie

W początkowym okresie wdrażania pracy w grupie bardzo ważne jest przejęcie przez nauczyciela roli kierującego grupą. W *Encyklopedii pedagogicznej* termin ten zdefiniowano jako proces pewnego pobudzenia i koordynacji działalności zespołowej, który ma służyć przede wszystkim realizacji powziętych celów (Pomykało 1993: 210–214).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

To dzięki postawie nauczyciela nastawionej na zabiegi harmonizujące pracę w grupie współpraca między jej członkami oraz proces wykonywania zadań może przebiegać w sposób harmonijny. Rola nauczyciela koordynatora nie sprowadza się jedynie do inwazyjnego ingerowania w działalność zespołu. Nauczyciel jako osoba wyposażona w wiedzę oraz doświadczenia związane ze stosowaniem różnorodnych rozwiązań metodycznych w sposób dyskretny, bez nadmiernej interwencji, instruuje lub naprowadza członków danej grupy.

Szplit i Zbróg (2011: 589–590) twierdzą, że skuteczność pracy w grupie podnosi się, gdy nauczyciel: 1) organizuje odpowiednie „fizyczne" warunki do pracy w zespole (np. co jakiś czas zmienia kryteria doboru dzieci do grupy; dba o relacje członków grupy; organizuje otoczenie umożliwiające swobodną rozmowę; zapewnia odpowiednią liczbę materiałów i dostęp do nich); 2) podaje na początku pracy jasne zasady dyskusji czy pracy nad problemem; formułuje cele, wprowadza normy sprzyjające efektywnej współpracy; 3) wyraźnie zaznacza, że przed grupą postawione jest zadanie, które trzeba rozwiązać, współpracując ze sobą, co sprzyja budowaniu tożsamości grupowej i nastawieniu członków grupy do współdziałania, do wspólnego wysiłku; 4) doprowadza do zaakcentowania i formalnego zaakceptowania na początku debaty reguły: w danej chwili wypowiada się jedynie jedna osoba; 5) dba o uczenie dzieci uważnego słuchania wypowiedzi innych, a także stara się sam słuchać tego, co dzieci mają mu do powiedzenia; 6) ukazuje szerszy kontekst pracy grupowej, wskazuje na korzyści, jakie może ona przynieść innym; 7) nie ingeruje w przebieg dyskusji/pracy nad projektem, a koncentruje się jedynie na podaniu zadania lub tematu do przedyskutowania. Stara się nie postępować zanadto interwencyjnie, nawet w wypadku przekroczenia przyjętych założeń i zasad; 8) przez cały czas trwania pracy redukuje zachowania antagonistyczne, łagodzi napięcia, hamuje impulsywnych członków grupy, motywuje; 9) przeprowadza ewaluację pracy grupowej.

Z kolei Ernst Gäde oraz Thomas Listing (2005: 32–33; także Durlak 2016) podkreślają, że osoba będąca kierownikiem danej grupy nie powinna odbierać jej członkom możliwości sformułowania włas-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

nych oczekiwań. Częsta tendencja do wyprzedzania toku myślowego uczestników pracy grupowej przyczynia się do narzucenia własnych dążeń. W efekcie prowadzi to do wytworzenia się „tendencji negatywnych". Wyrażają się one przede wszystkim tym, iż indywidualne jednostki tworzące grupę nie są w stanie w żaden sposób zidentyfikować się z celami pozostałych jej członków, co więcej – nie jest możliwy rozwój jakiejkolwiek motywacji. Motorem do podejmowania przez uczniów działań ma być ich własna chęć oraz świadomość konieczności powziętego trudu. To nie osoba nauczyciela ma stanowić czynnik motywujący do działania. Dlatego też priorytetowym zadaniem każdego kierującego grupą powinno być uwzględnianie i włączanie personalnych potrzeb, celów oraz motywacji poszczególnych członków grupy.

Rola nauczyciela jest więc ogromna, nie ogranicza się do zabiegów koordynacyjnych. Nauczyciel odpowiedzialny jest za całą organizację działalności zespołowej.

Klaus Vopel zwraca uwagę na pewne wymiary postępowania osób kierujących grupą. Zalicza do nich między innymi obszar zwany „emocjonalną stymulacją", który opiera się przede wszystkim na afektywnym zaangażowaniu osoby kierującej zespołem. Dzięki wyrażaniu swoich osobistych odczuć, emocji oraz konfrontowaniu ich z grupą skupia ona uwagę jej członków na własnej osobie. Poprzez wyrażanie różnych form aprobaty oraz akceptacji okazywanej członkom grupy wytwarza się atmosfera pełna ciepła i życzliwości. Postępując w ten sposób, kierujący nie tylko przyczynia się do poprawy panującego w zespole klimatu, ale jest w stanie modelować dane postępowanie u poszczególnych członków grupy. Sprawia to, iż wskazówki udzielane przez niego są bardzo cennym drogowskazem w podejmowanych działaniach.

Kolejnym obszarem wyróżnionym przez badacza jest „proponowanie wyjaśnień". Dzięki nim uczestnicy pracy zespołowej są w stanie lepiej zrozumieć zachodzące procesy, zmiany i przekształcenia.

Ostatnim obszarem jest „strukturalizacja". Opiera się ona na zabiegach organizacyjnych, które są nieodłącznym elementem pracy w zespole. Na barkach kierującego pracą grupową spoczywa więc

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

zadbanie o ustalenie odpowiednich norm oraz zapoznanie z nimi wszystkich zaangażowanych, regulowanie kwestii czasowych, dbanie o odpowiednią kolejność wykonywania ustalonych wcześniej zagadnień (Vopel 1999: 75–9; także Pawlak 2009).

Angażowanie dzieci w pracę w zespołach jest trudne. To duże wyzwanie dla nauczyciela, który przez stworzenie odpowiednich warunków oraz odpowiednią organizację procesu kształcenia jest w stanie działalność taką zapoczątkować i skoordynować.

Przy rozwijaniu umiejętności społecznych we współpracy w grupie i w parach niezwykle ważna jest odpowiednia postawa nauczyciela wobec uczniów, a w szczególności jego kompetencje.

Bożena Pawlak twierdzi, że „dla efektywnego kierowania pracą grupową uczniów w wieku wczesnoszkolnym oraz całym procesem kształtowania tej umiejętności przez nauczycieli niezbędne są wszystkie z wymienionych w standardach wykształcenia zawodowego nauczyciela kompetencje" (Pawlak 2009: 106). Są to między innymi kompetencje: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne i moralne (także Karbowniczek, Klim-Klimaszewska 2016: 330–331; Szkolak-Stępień 2016: 184).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Rozdział 4

Samoskuteczność we współpracy w grupie

4.1. Skuteczność, samoskuteczność, sprawstwo, wspólnotowość – wyjaśnienie terminów

Dokonując konceptualizacji pojęcia skuteczność, Albert Bandura (1977) zwraca uwagę na proces poznawczy, w którym osoby tworzą przekonania o własnych kompetencjach do realizacji zadania na danym poziomie. Sądy te decydują o skali wysiłku, wytrwałości, a także elastyczności i odporności na stres (Tschannen-Moran, Woolfolkoy, Hoy 1998: 2–4). Takie ujęcie skuteczności wynika zarówno z cech osobowości, jak i stosowanych technik postępowania, sytuacji i warunków. Umożliwia także wgląd w poziom funkcjonowania jednostki.

Zdaniem Bandury (Gist i in. 1992: 184) samoskuteczność odzwierciedla złożony i generatywny proces obejmujący swym zasięgiem konstruowanie i organizację działań umożliwiających adaptację do zmieniających się warunków. Istotny jest tu kontekst wpływający na przystosowanie do okoliczności i przyjęcie właściwych strategii postępowania.

Charakteryzując bardziej szczegółowo pojęcie skuteczności, można wyodrębnić skuteczność bliską, która uwzględnia sprawną organizację zadań w danym czasie, i skuteczność daleką, oznaczającą osiągnięcie złożonych, wieloetapowych celów przy znacznym zaangażowaniu (Obuchowski 1985: 129–131). Bycie skutecznym umożliwia zatem sprawne osiągnięcie oczekiwanych rezultatów zarówno w krótkim, jak i dłuższym czasie.

W opinii Karola Orłowskiego (2009: 6) własna skuteczność oparta na samoocenie (jednak z nią nietożsama) ma wpływ na: myślenie jednostki o jej dalszym rozwoju, sposobach motywowania do podej-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

mowania nowych, odmiennych wyzwań, koncentrowania się na celu; wytrwałość i determinację w sytuacji pojawiających się trudności i w obliczu wrażliwości na stres.

Przedstawiciele różnych środowisk (m.in. nauczyciele, edukatorzy, dziennikarze, politycy) różnie definiują termin skuteczność i domagają się skutecznej edukacji.

Zdaniem Juliana Piotra Sawińskiego skuteczność stanowi esencję edukacji, jej najwyższą kategorię i oznacza „określenie (ustalenie) stopnia osiągnięcia celów i wykonania planowanych zadań – działań". Diagnozowanie skuteczności edukacji polega zatem na określeniu, czy dane działania dały oczekiwane rezultaty.

Skuteczność w powiązaniu z ekonomicznością stanowi komponent efektywności kształcenia (Sawiński 2015: 72). Można więc powtórzyć za autorem, że „efektywność kształcenia jest relacją między skutecznością a zasobami ludzkimi i materialnymi (ekonomicznością)" (Sawiński 2015: 73). Skuteczność jest zatem pojęciem o węższym zasięgu znaczeniowym. Brak skuteczności oznacza brak efektywności (Mróz), gdyż „działania mogą być skuteczne i zarówno nieefektywne, ale nigdy na odwrót" (Sawiński 2015: 73). Należy zatem badać skuteczność swoich działań, a następnie dokonywać oceny ich efektywności. W praktyce działania nauczycieli i uczniów nie zawsze można określić jako skuteczne. Należy jednak podkreślić, że o skuteczności nauczyciela decydują różne czynniki, m.in. aktywność i zaangażowanie jego i uczniów; baza lokalowa i wyposażenie; poziom motywacji do pracy; podmiotowe traktowanie uczniów oraz odpowiedni klimat pracy; potencjał umysłowy uczniów i poziom ich zaangażowania (Szmidt 2007: 198; Sawiński 2015: 20). Znaczące zarówno dla skuteczności edukacji, jak i dla samego nauczyciela są również jego zasoby poznawczo-działaniowe, jego skuteczność/samoskuteczność. Rola zawodowa nauczyciela wymaga, by uwierzył on we własną skuteczność. Jego przekonanie o samoskuteczności przekłada się bowiem na sukces ucznia. Wiara nauczyciela w to, że może kontrolować sytuację i wpływać na motywację i osiągnięcia uczniów (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy 1998: 2), pomaga im odnaleźć się w sytuacji szkolnej. Nauczyciel skuteczny sprawnie pomaga słabszym

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

i gorzej zmotywowanym uczniom, co ma istotny wpływ na wyrównywanie szans edukacyjnych. Dostrzega także zdolności uczniów, zmiany rozwojowe lub wywołane ich wysiłkiem. Sam też wkłada w pracę więcej wysiłku i zaangażowania, wyznacza sobie i uczniom trudniejsze do osiągnięcia cele. Jest to istotne w kontekście złożoności i dynamiki współczesnego świata, w którym uczniowie stają w obliczu wyzwań wymagających od nich kreatywności i samodzielności. Kontakt z nauczycielem kompetentnym, profesjonalistą posiadającym poczucie własnej skuteczności, a jednocześnie działającym z pasją i zaangażowaniem może istotnie zaważyć na przygotowaniu uczniów do poradzenia sobie z życiowymi zadaniami (Aleccia 2011: 87). Wyniki badań wskazują, że nauczyciele przejawiający wysokie poczucie własnej skuteczności są bardziej zmotywowani do przeprowadzania eksperymentów i nowej praktyki edukacyjnej przygotowującej uczniów nie do opanowania wiedzy, ale do opanowania strategii samodzielnego uczenia się, budowania pewności siebie, rozwijania umiejętności samokontroli, przygotowania do uczenia się przez całe życie i odnoszenia sukcesu. Jest on zależny m.in. od spostrzegania przez ucznia siebie jako skutecznego w zarządzaniu własną nauką, dochodzeniem do osiągnięć, aspiracjami (Bandura 2006: 10–11). W nowej perspektywie edukacyjnej uczeń powinien poczuć się odpowiedzialny za własne rezultaty, nauczyć się podejmować niezależne działania i myśleć w sposób twórczy. Niestety uczeń nadal musi dostosowywać się do wymogów formalnych szkoły, być posłuszny, zdyscyplinowany, skupiony na pogłębianiu wiedzy i prezentować częściej odtwórczy niż twórczy sposób myślenia. Mimo iż podejmowane są próby zmiany takiej sytuacji, wciąż skuteczność ucznia jest zależna od „ukrytego programu szkoły" (Turska 2006).

Skuteczność ucznia we współpracy z grupą stanowi istotne wyzwanie dla edukacji. Jest to umiejętność wchodząca w zakres kompetencji społecznych włączanych do zasobów osobistych i wydaje się niezbędna nie tylko z punktu widzenia pracy zespołu (Orłowski 2009: 13), ale i samej jednostki. Należy podkreślić, że społeczne kompetencje uczniów, które odnoszą się głównie do ich zdolności utrzymania sprzyjających relacji interpersonalnych przez współ-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

pracę i zaangażowanie, przy uwzględnieniu społecznej odpowiedzialności i ciepła we wzajemnych kontaktach, nie zawsze prezentują odpowiedni poziom, a znaczna część uczniów z powodu braku takich umiejętności wymaga wsparcia w tym obszarze (Sugai, Horner 2002).

Komponentem własnej skuteczności jest poczucie osobistego sprawstwa, które odpowiada za działanie intencjonalne (Łukasik 2013).

Termin sprawstwo jest definiowany jako „zdolność do postrzegania siebie jako człowieka przekonanego o własnych możliwościach i ingerowania w zdarzenia w taki sposób, aby zmienić ich przebieg i skutki" (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2007: 33). Poczucie sprawstwa, jak wskazują Mariola Chomczyńska-Rubacha i Krzysztof Rubacha, stanowi istotny komponent poczucia własnej skuteczności, obok przekładania celów na program działania, odporności na stres, frustracji i wewnątrzsterowności, które wchodzą w zakres zasobów poznawczo-działaniowych jednostki. Zasoby te – wraz z zasobami motywacyjnymi – autorzy uznają za podstawę kształtowania poczucia własnej skuteczności.

Xymena Gliszczewska (1983: 133) definiuje sprawstwo jako „świadomą i celową aktywność ukierunkowaną na osiągnięcie określonych skutków".

Sprawczość skupia uwagę człowieka na sobie i na osiąganiu celów. Stanowi wyraz egzystencji człowieka jako odrębnej jednostki, która realizuje własne cele. Można tu mówić „o pewności siebie, ekspansji Ja, wyraźnym dążeniu do indywidualizacji i separacji. To pociąga za sobą koncentrację na sobie i dominację" (Łukasik 2013: 67). Osoby sprawcze są stabilne emocjonalnie, ekstrawertywne i sumienne, szczęśliwe, bardziej zadowolone z życia i swoich związków. W sytuacji stresowej podchodzą do trudności jak do zadania. Mają niewielką skłonność do lęku i depresji. Gdy pojawi się konflikt, nie biorą pod uwagę tylko własnego dobra, nie dążą do rywalizacji. Przeważają u nich motywy osiągnięć, dominacji i niezależności (Wojciszke 2010: 39).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Podjęcie działania wymaga odpowiedniego poziomu sprawstwa/sprawczości. Odnosi się to do poziomu kompetencji, w tym umiejętności, skuteczności w realizacji zadań, przy obecności kontroli, szczególnie wewnętrznej. Należy jednak podkreślić, że ze względu na zindywidualizowany charakter procesów poznawczych i motywacyjnych (Bandura 2007: 11), jak również różne oczekiwania skuteczności działania, jednostka jest w stanie kontrolować wykonanie działania, zwłaszcza gdy zostały określone cele i wierzy ona w posiadanie odpowiednich kompetencji do ich osiągnięcia, podejmuje aktywność, uruchamia zasoby osobiste. W zależności od danej osoby i od środowiska odbywa się to w różny sposób.

Erik Erikson (1997), dokonując analizy konfliktu pracowitość vs. poczucie niższości, mocno akcentuje jego znaczenie w radzeniu sobie z trudnościami, które mogą pojawić się w trakcie wykonywania przez jednostkę różnych aktywności, przy czym na pierwszym planie umieszcza rzeczywistość szkolną. W ujęciu Eriksona jest ona swoistym laboratorium własnej sprawczości i powinna stanowić podstawę (punkt wyjścia i punkt dojścia) podejmowania jakichkolwiek działań wychowawczych i profilaktycznych zarówno ze strony samej szkoły i rodziców, jak i instytucji zewnętrznych, w tym poradni psychologiczno-pedagogicznych. Istotna jest tu zatem zmiana/odwrócenie perspektywy ujmowania kluczowych zadań szkoły i spojrzenie na podstawę programową nie tylko jak na dokument określający efekty kształcenia przedmiotowego, ale też jak na zapis cząstkowych wyników edukacji ucznia (cząstkowych, gdyż odnoszących się jedynie do warstwy merytorycznej), do których doszedł on przez postawę pracy, a zdobyte doświadczenia o charakterze transferowalnym będzie mógł wykorzystać w dalszym życiu podczas mierzenia się z realizacją innych postawionych przed sobą celów.

W szkole, jak wskazuje Erikson, następuje przechodzenie dziecka w świat dorosłych, w którym „zyskuje się uznanie dzięki wykonywaniu pewnych rzeczy" (Erikson 1997: 269). Dążenie dziecka do akceptacji społecznej na podstawie oceny rezultatów/wyników własnych działań stanowi podstawę kształtowania postawy pracy ujmowanej jako wieloetapowy proces realizacji podjętych zamierzeń, na który

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

składają się: a) określenie celów działania, b) opracowanie strategii realizacji celów, c) aplikacja strategii radzenia sobie z problemami, d) ocena efektów końcowych wraz ze sformułowaniem wniosków do wykorzystania w przyszłości (podczas rozwiązywania analogicznych trudności).

Działania i zachowania jednostki mogą być analizowane zarówno z perspektywy sprawcy, jak i z perspektywy biorcy, który bezpośrednio ponosi skutki kierowanych do niego działań. Pierwszą z perspektyw przyjmuje się, kiedy osoba realizuje własne działanie, drugą (perspektywę biorcy) – gdy podmiot jest odbiorcą czyjegoś działania lub gdy odbiorcą jest osoba symbiotyczna, albo też, gdy spostrzega się działanie własne, ale istnieje pewien dystans czasowy. Kiedy interesy własne i cudze są synergiczne, może wytworzyć się symbiotyczna relacja z innymi.

Mirosław Kofta (2006) zauważa, że sprawca skoncentrowany na realizacji celów prospołecznych jest bliski wspólnotowości.

Twórca terminu „sprawczość i wspólnotowość" Dawid Bakan uznaje to pojęcie za dwa aspekty ludzkiej egzystencji (Wojciszke, Szlendak 2010: 57–70). O sprawczości można mówić jako o realizowaniu własnych celów, natomiast o wspólnotowości jako o uczestnictwie w relacjach społecznych w charakterze członków różnych grup przynależności.

Bogdan Wojciszke (2010: 39–40) traktuje sprawczość i wspólnotowość jako dwa wymiary, analizując dwie perspektywy badawcze w spostrzeganiu działania na rzecz innych i dla realizacji własnych celów. Autor zwraca uwagę na różne próby definiowania pojęć w obrębie psychologii społecznej. Ustalanie statusu między wymiarem skupienia się na zachowaniach lidera grupy pozwala na dostrzeżenie orientacji zadaniowej i relacyjnej. Orientację zadaniową można dostrzec w inicjowaniu zadań i zarządzaniu ich realizacją. Jednostka określa cele struktury grupy, organizuje jej prace i kieruje aktywnością. Szczególnie istotna jest produktywność. W przypadku orientacji relacyjnej można mówić o inicjowaniu i podtrzymywaniu relacji społecznych poprzez otwartość: lider bierze pod uwagę zdanie innych, stara się umacniać kontakty społeczno-emocjonalne (Wojciszke 2010: 39).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Wspólnotowość to spostrzeganie jednostki jako części większego organizmu. Można tu mówić o dążeniu do integracji i współpracy przy zachowaniu troski o innych. W tym przypadku koncentracja przenosi się z osoby na grupę. Osoby wspólnotowe to te, u których dominują motywy intymności i afiliacji. Wspólnotowość eksponuje ekstrawersję, sumienność i ugodowość, a w sytuacji konfliktu – dążenie do współpracy i kompromisu. Dopuszcza także emocjonalne reagowanie na stres. Zauważa się dodatnią korelację między nastawieniem na wspólnotowość a szczęściem, satysfakcją, bliskimi związkami. Osoby niepohamowane wspólnotowo są niestabilne emocjonalnie, skłonne do lęku i depresji. Cechuje je obniżona samoocena. Gdy pojawi się konflikt, rezygnują ze swoich celów (Wojciszke 2010: 182–183).

Należy podkreślić, że jeśli chodzi o wspólnotowość, to obserwując zachowania innych, jednostka wyciąga wnioski o ich cechach, a informacje o zachowaniach negatywnych są dla niej ważniejsze niż informacje o zachowaniach pozytywnych – odwrotnie niż w przypadku sprawczości (Wojciszke 2010: 57). Zachowania innych są więc oceniane raczej w kategoriach wspólnotowych niż sprawczych, natomiast zachowania własne – odwrotnie.

Zdaniem Stephena R. Coveya (1996) najlepsze osiągnięcia gwarantuje współdziałanie. Aby było skuteczne, potrzebne jest wykształcenie i utrwalenie nawyków. Istotne jest przejawianie inicjatywy, współwystępujące z przyjęciem odpowiedzialności za wybory dokonane zgodnie z uznanymi wartościami. Działanie powinno być zaplanowane, a kolejne etapy kontrolowane. Szczególnie należy wyeksponować rzeczy najważniejsze i uznać je za priorytetowe. Skuteczne może okazać się stosowanie strategii win–win, w której nie ma zwyciężonych, na sprawę patrzy się oczami innych, okazuje się im szacunek, nie ocenia ich, a nacisk kładzie się na współdziałanie. Działanie synergiczne daje spodziewany efekt, kiedy potencjał, który tkwi w każdej części układu, zostanie połączony w całość, a końcowy wynik przewyższy wysiłek członków – przy czym wykorzystane zostaną różnice między członkami. Wspólny wysiłek włożony w realizację zadań ma przynieść efekt, który zadowoli zarówno osoby podejmujące się wykonania zadania, jak i te, które powierzyły im zadanie do wykonania.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Wyniki badań wskazują, że skuteczność zespołowa może być silniejszym predyktorem wykonania zadania (Łukasik 2013: 34) przez grupę niż osobiste postrzeganie samoskuteczności przez członków grupy (Lent, Schmidt, Schmidt 2006: 1). Dochodzi wówczas do całkowitej identyfikacji z grupą, a indywidualny wkład w wypełnienie zadania nie jest brany pod uwagę. Pojawia się wspólnota, rodzaj społeczności uczących się.

Rola społeczności uczących się, według Katerine Bielaczyc i Allana Collinsa (Ware, Kitsantas 2007: 304), jest komponentem skuteczności zbiorowej (zespołowej). Autorzy, wyróżniając kilka wymiarów takiej społeczności, m.in. wskazują, że każda wspólnota ma cele i zajmuje się różnorodną aktywnością uczenia się, dostarczając wiedzy dla indywidualnego rozwoju i współpracy. Członkowie społeczności przyjmują różne role i szanują różnice międzyosobowe; zasoby procesów uczenia dzielone są pomiędzy członków wspólnoty, którzy wzajemnie dostarczają sobie informacji zwrotnej, rozwijają sposoby, by podzielić się pomysłem, wiedzą i umiejętnościami, które przyczyniają się do wzrostu wspólnoty. Rola nauczyciela polega na organizowaniu działania i wspomaganiu uczniów w osiąganiu celów.

W kontekście omawianych terminów kształtowanie poczucia własnej skuteczności i skuteczności zespołowej oraz skuteczności we współpracy z grupą stanowi istotne wyzwanie dla edukacji.

4.2. Poczucie własnej skuteczności i skuteczności zespołowej, poczucie skuteczności we współpracy z grupą

Istnieje bogata literatura dotycząca badań nad poczuciem własnej skuteczności i skuteczności zespołowej (Bandura 2007; Bańka 2005; Schyns, von Collani 2002).

W modelu teorii społeczno-poznawczej konstrukt samoskuteczności wskazuje na wzajemną zależność zachowania, poznania i środowiska. Poczucie własnej skuteczności odzwierciedla złożony proces, który obejmuje przyjęcie właściwych strategii działania umożliwiających konstruowanie i organizację działań sprzyjających adaptacji do

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

zmieniających się warunków i okoliczności. W ujęciu Roberta Wooda i Alberta Bandury (1989: 408) poczucie własnej skuteczności, rozumiane jako „wiara w czyjąś zdolność do mobilizowania motywacji, zasobów poznawczych i kierunków działania potrzebnych do sprostania określonym wymaganiom sytuacyjnym" sprawia, że jednostka jest przekonana o tym, iż może uruchomić zasoby osobiste, by poradzić sobie z trudnościami. To przekonanie o posiadaniu zdolności zorganizowania i kontroli swojego zachowania w celu uzyskania zamierzonego rezultatu jest zatem przeświadczeniem, że możliwości, jakimi dysponujemy, są nie tylko właściwe, ale i wystarczające do poradzenia sobie z wyzwaniem. Siła tego przekonania ma istotny wpływ na wybieranie przez jednostkę konkretnych zachowań i sytuacji. Spostrzeganie własnej skuteczności jest uznawane za psychologiczny mechanizm determinujący zmianę zachowania i efektywność podejmowanych działań, stanowiący ogniwo pośrednie między posiadaną wiedzą a zachowaniem (Bandura 1986, 2001; Zakrzewski 1987).

Samoskuteczność jest sądem, który nie ma wymiaru oceniającego osobę i związany jest ze specyficzną zdolnością wykonania określonego zadania. Pojęcie poczucia własnej skuteczności odnosi się zatem do sądów tworzonych na temat własnych umiejętności działania w danej sytuacji lub wobec danego zadania (Pervin, John 2002: 478). Na podstawie tych sądów człowiek dokonuje wyboru zadań, wkłada w ich wykonanie odpowiedni wysiłek oraz reaguje stosownie do sytuacji. Istotny jest tu aspekt zdolności do czegoś: Czy mogę to zrobić?

Prace Alberta Bandury (1997), Franka Pajaresa (1996), Dale'a H. Schunka i Judith Meece (2005) wskazują, że samoskuteczność determinuje postępowanie jednostki: jej motywację, zachowanie, własne wybory, emocjonalne pobudzenie, rezultaty i osiągnięcia, elastyczność myślenia i działania, wielkość wysiłku, samopoczucie, wytrwałość w trakcie wykonywania zadań. Zgodnie z teorią Bandury osoby, które wierzą, że posiadają umiejętności pozwalające na realizację zamiaru, są bardziej zmotywowane do osiągnięcia celu i częściej odnoszą sukces.

Jak wskazuje analiza literatury przedmiotu, przekonanie o własnej skuteczności powstaje dzięki doświadczeniu, które wiąże się

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

z kształtowaniem umiejętności odraczania gratyfikacji, dzięki wierze we własne siły, motywacji rozwojowej, wytrwałości w działaniu (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2007: 29). Jeżeli jednostka ma dużo doświadczeń pozytywnych w zakresie planowania metod i strategii, jakie należy użyć, aby osiągnąć wyznaczone przez siebie cele, jest prawdopodobne, że będzie bardziej zmotywowana, co przełoży się na pragmatykę działania i doprowadzi do zwiększenia jej wiary we własne możliwości. Skuteczne, w opinii jednostki, poradzenie sobie z wyzwaniem zwiększa poczucie własnej skuteczności, pod warunkiem że przypisze ona te osiągnięcia własnym zasobom. Zatem sukces, osiągnięcia stymulują wzrost poczucia własnej skuteczności, porażki natomiast je obniżają. Kolejne czynniki budujące poczucie własnej skuteczności to: efekty działań innych osób, które mogą być motywujące; perswazja słowna (np. pochwała ze strony autorytetu, docenienie naszych starań); poziom pobudzenia emocjonalnego (np. osoba opanowana i spokojna nabiera przekonania, że jej skuteczność jest wysoka). Poczucie samoskuteczności kształtuje się zatem w trakcie rozwoju jednostki i jest to cecha względnie trwała.

Zdaniem Bandury (2007: 85) każdy człowiek tworzy oczekiwania wobec poczucia własnej skuteczności. Autor wyróżnia dwa ich rodzaje. Pierwszy to oczekiwanie skuteczności jako przekonanie osoby, że przejawi zachowanie niezbędne do osiągnięcia rezultatu/celu. Drugi to oczekiwanie dotyczące wyniku, będące indywidualną oceną zachowania, które ma doprowadzić do określonego rezultatu. Oczekiwanie samoskuteczności sprawia, że jednostka wkłada odpowiedni wysiłek, dążąc do zrealizowania zadania, i że jest wytrwała w działaniu. Stanowi to podstawę do pokonania barier i doświadczeń awersyjnych. Osiągnięcie celu umacnia przekonanie jednostki o jej skuteczności nie tylko w danym obszarze zachowań, ale także w dziedzinach pokrewnych.

Źródłami oczekiwań skuteczności są:

— osiągnięcia rzeczywiste (dokonania odgrywane),
— obserwacje działań innych osób (doświadczenie zastępcze),
— perswazja społeczna i autoperswazja (inni mogą przekonywać, że można coś zrobić, lub człowiek może przekonać samego siebie),

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

— spostrzeganie własnego pobudzenia w czasie myślenia o konkretnej czynności czy w czasie jej wykonywania (np. lęk sugeruje słabe oczekiwanie skuteczności, podniecenie – oczekiwanie sukcesu).

Przekonanie o własnej skuteczności, budowane m.in. dzięki wierze we własne siły, motywacji rozwojowej, wytrwałości w działaniu (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2007: 29) umożliwia jednostce skuteczniejsze radzenie sobie z trudnościami i pokonywanie barier.

Bandura wskazuje na zależność między poczuciem własnej skuteczności a trudnością zadania. Poczucie skuteczności w obszarze prostych zadań może ustąpić poczuciu niekompetencyjności w przypadku zadań skomplikowanych. Oczekiwanie skuteczności może odnosić się do konkretnej sytuacji, ale może być także przenoszone na sytuacje mniej czy bardziej do niej podobne, a nawet niewielka porażka może przekreślić oczekiwanie co do skuteczności (Bandura 2007: 90; Kościelak 2010: 61–62). Należy podkreślić, że oczekiwanie skuteczności dotyczy indywidualnego przekonania, że jednostka potrafi zharmonizować działania, by zadanie zostało wykonane. Oczekiwanie określonego wyniku/rezultatu jest zatem osobistą oceną prawdopodobnych konsekwencji zrealizowania danego zadania na oczekiwanym poziomie kompetencji (Bandura 1977: 201). „Można bowiem określić sposób osiągnięcia celu, ale nie mieć przekonania co do tego, że jest się w stanie podjąć odpowiednie kroki, aby się do niego przybliżyć" (Łukasik 2013: 27).

Warto zaznaczyć, że osoby o wysokim poczuciu własnej skuteczności:

— stawiają sobie trudne cele i podejmują trudne zadania, są zaangażowane i wytrwałe w ich realizacji, angażują się w ich wykonanie, traktując je jako wyzwanie, a nie jako zagrożenie,
— są elastyczne w realizacji zadań,
— same określają cele i zmierzają do ich osiągnięcia,
— są przekonane o sprawowaniu kontroli nad tym, co się dzieje,
— nie tracą poczucia skuteczności pod wpływem komplikacji, trudności czy porażek, bo przypisują je niewystarczającemu wysiłkowi lub brakom wiedzy i umiejętności, tworzą scenariusze przynoszące sukcesy,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

— wierzą, że potrafią kontrolować sytuację oraz czynniki środowiskowe, które wpływają na ich zachowanie,
— wierzą we własne możliwości i spełnienie, potrafią redukować pojawiający się stres i rzadko popadają w depresję (są bardziej odporne na stres), dostarczają sobie pozytywnych wskazówek i wsparcia do działania,
— mają lepszy nastrój (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy 1998: 2–4).

Odwołując się do teorii atrybucji, można zauważyć, że przekonanie o własnej skuteczności wpływa na atrybucję przyczynową, stąd osoby o wysokim poczuciu skuteczności traktują porażki jako efekt niewystarczających wysiłków, a nie niewystarczających zdolności.

Wysokie poczucie własnej skuteczności umożliwia pokonanie lęku, niepokoju, sprzyja pozytywnemu myśleniu. Ogranicza bowiem negatywne skutki fizjologicznej reakcji na stres oraz pobudza neurotransmitery (m.in. endorfiny) wspomagające organizm w radzeniu sobie ze stresem. Zasadne wydaje się zatem wzmacnianie poczucia samoskuteczności w toku interwencji psychologicznych, psychoterapeutycznych, aby osoby poddane tym oddziaływaniom mogły nabyć przekonania o wewnętrznej sile i zmienić dotychczasowe lub utrzymać nowe, pożądane zachowanie.

Poczucie własnej skuteczności pozwala również na zauważanie szans, które mogą przyczynić się do sukcesu. Jeśli jednostka uważa, że sytuacja przerasta jej możliwości, często rezygnuje z aktywności, za to chętnie podejmie wyzwanie, gdy uzna, że ma ku temu kompetencje. Wiara w samoskuteczność podnosi zatem poziom motywacji do osiągnięć (Bandura, Locke, za: Tasa, Taggar, Seijts 2007: 70).

Wyniki badań wskazują, że poczucie własnej skuteczności wpływa nie tylko na osiągnięcia w pracy, ale również na płynącą z pracy satysfakcję (Judge i in. 1998, 2001). Wykazano także istnienie korelacji pomiędzy uogólnionym poczuciem własnej skuteczności a satysfakcją z życia, a także pomiędzy oczekiwanym poziomem własnej skuteczności a deklarowanym przez badanych odbiorem własnego wizerunku (Łukasik 2007: 245). Osobom o wysokim poziomie poczucia własnej skuteczności przypisuje się również niski poziom emocji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

negatywnych, utrudniających funkcjonowanie poznawcze. Skuteczniej wykorzystują one zasoby poznawcze, potrafią lepiej ocenić daną sytuację, trafniej wykorzystują strategie radzenia sobie z problemami i lepiej pokonują trudności. Dostrzegając rozbieżność między celami a osiągnięciami, starają się wzmocnić wysiłek, by wykonać zadanie.

W kontekście pozytywnych efektów, jakie daje poczucie samoskuteczności, wydaje się celowe wzmacnianie wiary uczniów we własną skuteczność, która zwiększa motywację do działania, do osiągnięć, redukuje stres w obliczu trudności i jednocześnie pozwala traktować ewentualne niepowodzenia nie jako skutek małych zdolności czy możliwości, ale jako efekt zbyt małego wysiłku włożonego w wykonanie zadania. Pozwala to uczniowi działać w myśl zasady: jeśli bardziej się postaram, bardziej zaangażuję, będę bardziej wytrwały – osiągnę sukces.

Wyniki badań wskazują (Goddard 2001: 469), że poczucie własnej skuteczności jest skorelowane z poczuciem skuteczności zespołowej, definiowanej przez Bandurę jako „wspólne przekonanie grupy o swoich możliwościach w zakresie organizowania i egzekwowania kierunków działania wymaganych do dojścia do określonych poziomów osiągnięć" (Lent, Schmidt, Schmidt 2006) i buduje się na drodze kontroli doświadczeń. Wpływają one w istotnym stopniu na percepcję skuteczności zespołowej (Bandura 1997; Pajares 1996; Goddard 2001: 469).

Ujęcie zbiorowej (zespołowej) skuteczności, odmienne od prezentowanego przez Bandurę, propagują Steven J. Zaccaro, Virginia Blair, Christofer Peterson (Goddard 2001: 469) i definiują ją jako „poczucie zespołowych kompetencji podzielanych przez członków, kiedy wyznaczają, koordynują i integrują ich zasoby jako pomyślną, wspólną odpowiedź na wymaganie określonej sytuacji". Bandura zauważa, że skuteczność zbiorowa (zespołowa) jest uzależniona od tego, w jaki sposób osoby zarządzają swoimi zasobami, planują i tworzą strategie pozwalające na realizację zadania. Ważne jest także, jak dużo wysiłku osoby te wkładają w dążenia grupy, jak mocno się angażują w wykonanie zadania oraz czy szybko się zniechęcają, gdy pojawiają się trudności, brak sukcesu. Na przekonanie ucznia o skuteczności

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

zbiorowej dodatkowo ma wpływ klimat szkolny, który wyznacza także sposoby i zasady pracy. Przekonanie to wyzwala większe zaangażowanie w uczenie się i efektywniejszą współpracę z innymi uczniami dla podwyższenia osiągnięć.

Wysoki poziom poczucia skuteczności zespołowej zwiększa wydajność zespołu, gdyż wpływa na inicjowane przez grupę działania, decyduje o ilości wysiłku, jaki grupa włoży w wykonanie zadania, i czasu, w jakim wysiłek ten będzie podtrzymywany.

Przekonanie o skuteczności zespołowej przekłada się na sukces osobisty. Osoby charakteryzujące się zbiorowym typem poczucia skuteczności są w stanie na tyle zmobilizować swoje siły, zasoby, aby poradzić sobie z zewnętrznymi ograniczeniami; z kolei osoby niemające przekonania o sile drzemiącej w zespole nie podejmą nawet niewielkiego działania, aby zbliżyć się do celu.

Jeżeli jednostka wysoko ocenia grupę, z którą współpracuje, prawdopodobnie skuteczność grupy może wzmocnić jej przekonanie o własnej skuteczności w pracy z zespołem. Jest to zjawisko określane jako świecenie odbitym blaskiem. Robert Cialdini i jego współpracownicy (Wojciszke 2009: 157) uważają, że daje to możliwość do podniesienia samooceny. Ocena własnego działania i wydawanie sądów o własnej skuteczności pełni funkcję motywacyjną (Pervin, John 2002: 482), co z kolei wpływa na poczucie samoskuteczności. Gdy grupa potrafi z sukcesem wykonać zadanie, to jednostka, nawet jeśli nie przykładała się do jego wykonania, może pod wpływem osiągnięć grupy wzmocnić swoje przekonanie, że ona też sobie z nim poradzi.

Zdaniem Cristiny B. Gibson (1999: 138) poczucie skuteczności zespołowej rozwija się częściowo dzięki wymianie informacji i obserwowaniu zachowań w grupie. Efektywność zespołu jest jednak zależna od stopnia trudności zadania – zadania łatwiejsze skłaniają do współpracy, natomiast zadania o znacznym stopniu niepewności – do pracy obok siebie, co ma przełożenie na ostateczny wynik. Kevin Tasa, Simon Taggar i Gerard H. Seijts (2007: 17) uważają, że na poczucie skuteczności zespołowej wpływa łączna suma zachowań osób pracujących w zespole, a poczynania jednostki przenoszą się na reakcje grupy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Poczucie skuteczności zespołowej opiera się więc na indywidualnych oszacowaniach zdolności grupy mającej odpowiednie możliwości do poradzenia sobie z zadaniem. Jednostki interesuje tu wynik pracy zespołu jako całości, a nie wyniki poszczególnych osób.

Badacze są zdania, że skuteczność grupy stanowi znaczącą i wymierną cechę skuteczności zespołu określanej jako wiara grupy w zdolność do efektywnego osiągnięcia (Gibson 1999: 138).

Zespoły przekonane o swojej skuteczności częściej dopuszczają zmianę planów, strategii, wkładając w to więcej wysiłku, w przeciwieństwie do zespołów przekonanych o niskiej skuteczności swego zespołu.

Można tu także mówić o większej kreatywności zespołu. Zespołowa skuteczność przenosi się na budowanie poczucia własnej skuteczności, większe zaangażowanie, wykorzystanie własnych zdolności, umiejętności dla zrealizowania podjętego w grupie zadania, często o wysokim stopniu trudności (Brinson, Steiner 2007: 2).

Należy podkreślić, że podczas pracy zespołowej osoby nie tylko zdobywają informacje o swoich zdolnościach co do wykonania zbiorowego zadania i przyjętych ról (lidera, facylitatora, krytycznego ewaluatora), ale też poznają kompetencje związane z wypełnieniem zadania przez innych członków zespołu. Idąc za Cristin B. Gibson, uznającą możliwość formowania zespołowej skuteczności przez wymianę i asymilację informacji, Tasa, Taggar i Seijts uznali, że gdy członek grupy dostrzega aktywność kolegów w działaniu zespołu podczas koordynowania czynności, rozwiązywania problemu, przyjmowania roli przywódcy, jego wiara w zespołową skuteczność powinna się wówczas zwiększyć. Skuteczność zespołu jest traktowana jako wiara grupy w jej zdolność do efektywnego osiągnięcia (Gibson 1999: 138).

W kontekście odnoszenia sukcesu przekonanie o własnej skuteczności w zarządzaniu własną pracą, nauką, aspiracjami, dochodzeniem do wyniku, a także przekonanie o skuteczności zespołowej odnoszącej się do nauczania, wychowania i kierowania zespołem wydają się więc konieczne. W edukacji stanowi ono podstawę podejmowania przez uczniów wyzwań, mobilizowania własnych możliwości,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

wkładania większego wysiłku, zaangażowania, wytrwałości i determinacji w realizowane działania jednostkowo lub w grupie.

Bandura uważa, że na poczucie samoskuteczności indywidualnej i zbiorowej oddziałują takie czynniki, jak: uzyskanie mistrzostwa przez doświadczenie, modelowanie, słowna perswazja, stan fizjologiczny/uczuciowy. Niektórzy badacze są odmiennego zdania (Chen, Bliese 2002; Gully i in. 2002), twierdząc, że kształtowanie poczucia samoskuteczności i skuteczności zespołowej nie odwołuje się w każdym przypadku do tych samych źródeł.

Izabella M. Łukasik proponuje przyjęcie definicji pojęcia poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą, która uwzględnia wiarę jednostki we własne zdolności/kompetencje/zasoby niezbędne do podjęcia rozwiązania problemu, sytuacji, wykonania zadania w synergicznym działaniu z członkami grupy (Łukasik 2013: 132). Autorka określa je jako „przekonanie jednostki o posiadaniu zdolności do mobilizowania zasobów poznawczych i wyznaczania kierunków działania potrzebnych do sprostania określonym wymaganiom sytuacyjnym we współdziałaniu z innymi członkami zespołu" (Łukasik 2013: 9). Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą można więc odnieść do dostrzegania przez osobę osobistej roli pełnionej w zespole, którego skuteczność jest przez nią stale oceniana (Takahaski 2011: 732–733).

Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą, rozwijające się poprzez obserwację efektywności działania, a także podpatrywanie modeli, przywoływanie perswazji słownej / informacji zwrotnych, emocji towarzyszących wykonaniu zadania wymaga świadomości działania, a więc świadomości własnego wkładu pracy oraz dokonań członków grupy, m.in. zaangażowania w wykonanie zadania i jego docelowy rezultat, określenia roli pełnionej w grupie, odczucia trudności zadania. Na poziomie zespołu jest to stan dający możliwość oceny efektywności grupy. Ważne jest zatem, aby rozwijać u uczniów świadomość własnej roli i ról członków zespołu w osiąganie oczekiwanych rezultatów i ukazywanie im, jak można wzmocnić poczucie własnej skuteczności.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Odnosząc się do elementów warunkujących samoskuteczność i skuteczność zespołu, można wymieć kilka, które mają istotne znaczenie w tym zakresie. Są to: wytrwałość, pozwalająca na nieporzucanie działania pomimo pojawiających się trudności, oraz wysiłek wkładany w zadanie, ujmowany jako zaangażowanie i wykorzystanie zasobów pozwalających na rozwiązanie trudności.

Należy podkreślić, że zaangażowanie w wykonanie zadania jest zależne od kilku procesów. Pierwszy z nich to podwyższenie psychicznej dostępności określonego sposobu zachowania. Myślenie i wyobrażanie sobie konkretnej aktywności zwiększa szansę podjęcia zadania w przyszłości. Moment tworzenia zespołu, przydzielanie osób do grupy, wskazywanie na ustalenia w zakresie poszczególnych etapów pracy wyzwala myślenie o pracy zespołowej. Drugi z procesów zwiększający zaangażowanie to uzasadnienie własnego wysiłku. Im większy wysiłek zostanie włożony w osiągnięcie wyniku, tym bardziej doceniany będzie rezultat działania, zatem określony stopień trudności zadania może być satysfakcjonujący bądź nie. Trzeci proces, który ma wpływ na zaangażowanie, to motywacja do odzyskania włożonych w działanie dóbr. Jeżeli członkowie grupy włożyli w wykonanie zadania określony czas, wysiłek, chętniej podejmują dalsze działania, by nie zmarnować kapitału początkowego. Zaangażowanie występuje, gdy jednostka sama może dokonać wyboru własnej aktywności, i gdy wypływa ono z motywacji. Czwarty proces to zmiana postrzegania własnej osoby. Podczas działania jednostka uznaje się za kompetentną, co jest bardzo istotne ze względu na kształtowanie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą. Proces piąty to intensyfikowanie zaangażowania, wzbudzanie pragnienia, aby pokazać się jako osoba konsekwentna. Na tym etapie następuje ocena wkładu pracy własnej i innych członków grupy.

Członkowie grupy mogą wystąpić w różnych rolach i dokonać oceny znaczenia pracy własnej i grupy w realizacji zadań z pozycji lidera. Jest to istotne dla wzbudzenia namysłu nad posiadanymi i koniecznymi umiejętnościami w pracy grupy zadaniowej (to m.in. umiejętność planowania czasu i działań, przydziału zadań członkom grupy posiadającym określone umiejętności).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Osoby czerpiące satysfakcję z pracy w grupie/zespole, wykorzystując swoją wiedzę i kompetencje, nie tylko wchodzą w interakcje, kooperują, biorą udział w dyskusji, by uzyskać pewien konsensus, dzielą się pomysłami, by znaleźć adekwatne strategie służące rozwiązaniu problemu, ale także dokonują refleksji w działaniu i nad działaniem. Umożliwia to głębsze wczucie się w sytuację, stosowanie różnych perspektyw, dostrzeżenie płaszczyzn problemu wcześniej niezauważonych. Zdaniem Donalda Schöna o sukcesie decyduje nie tylko umiejętne wykorzystanie wiedzy teoretycznej w praktyce, lecz przede wszystkim zdolność do dokonywania refleksji w działaniu i refleksji nad działaniem, co pozwala praktykowi zmodyfikować własne działanie i właściwie dobrać odpowiednie strategie (Gołębniak 2002: 16). Wyniki badań prowadzonych przez Łukasik (2013) wskazują, że w istotnej zależności z poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą pozostaje poczucie własnej skuteczności o charakterze uogólnionym. Można zatem postawić tezę, że skuteczność we współpracy może być budowana w podobny sposób jak skuteczność o charakterze zgeneralizowanym (dostarczanie doświadczeń, obserwacja skuteczności pracy osób podobnych, perswazja).

Z poczuciem własnej skuteczności, sprawczości i skuteczności we współpracy z grupą wiąże się poczucie kompetencji, które stoi u podstaw podejmowania przez jednostkę aktywności w różnych sferach i odpowiada również za inne uczucia czy wartości powiązane z tymi aktywnościami, jak np. odpowiedzialność, satysfakcja czy osiągnięcia (por. Bandura 1997, 2006).

To, co może stanowić o uogólnionej pozytywnej ocenie własnych kompetencji, to umiejętność finalizacji podejmowanych działań, a więc poczucie bycia sprawcą zaistniałych i odczuwalnych (osobiście i społecznie – np. przez grupę rówieśników) skutków własnych aktywności (w tym również uczenia się, por. Filipiak 2012). Powinno to stanowić fundament (punkt wyjścia i punkt dojścia) formowania jakichkolwiek działań wychowawczych i profilaktycznych zarówno ze strony samej szkoły i rodziców, jak i instytucji zewnętrznych, w tym poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

4.3. Budowanie wiary w skuteczność – stymulatory i inhibitory skuteczności uczniów

Dostrzeżenie i identyfikacja barier hamujących proces skutecznej edukacji są podstawą do zaplanowania i wdrożenia stosownych strategii przełamujących nieskuteczność edukacji (Klus-Stańska 2000).

W teorii społeczno-poznawczej mocno wskazuje się na indywidualne, poznawcze przetwarzanie informacji umacniających poczucie własnej skuteczności. Proces ten tworzy znaczenie, ale uczestniczenie w działaniach społeczności często podświadomie uruchamia procesy konstruowania schematów i teorii.

Szeroką grupę barier edukacyjnych stanowią przeszkody związane z pomijaniem bądź uwzględnianiem w niewielkim stopniu twórczych działań oraz twórczej postawy uczniów, niezwykle istotnej w pracy grupowej i mającej wpływ na poczucie samoskuteczności dzieci.

Do edukacyjnych makrobarier Maciej Karwowski (2003: 23) włącza m.in. brak prokreatywnych celów i treści w programach nauczania i wychowania oraz bardzo często niezauważaną przez społeczeństwo, polityków oświatowych, a nawet samych nauczycieli potrzebę wspierania działań twórczych uczniów. Inhibitory w skali mezo związane są natomiast z oddziaływaniem rodziny i szkoły, które często zamiast stymulować rozwój otwartej, niezależnej, krytycznej postawy wobec dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości stają się środowiskami antytwórczymi, czyli preferującymi uległość, posłuszeństwo i autorytarny stosunek do wychowanka. Źródłem mezoinhibitorów jest więc często praktyka nauczania, która nie rozwija potencjalnych zdolności twórczych uczniów, a jedynie koncentruje się na encyklopedycznym przekazie wiedzy. Na podstawie opinii nauczycieli i rodziców bardzo często można wysnuć wniosek, że tzw. dobre wychowanie jest sprzeczne z niezależną, oryginalną i twórczą postawą. Potwierdzają to wyniki badań prowadzonych przez Edwarda de Bono, które wskazują, że pod koniec procesu kształcenia zamiast poprawy możliwości myślowych dzieci następuje ich redukcja i zahamowanie (Dobrołowicz 1995: 95). Krzysztof Szmidt (2007) wśród inhibitorów odnoszących

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

się do praktyki nauczania wymienia: dominację pytań nauczyciela i tłumienie myślenia pytajnego, dominację problemów zamkniętych, przesadną rywalizację, dominację metod podających i niechęć do metod odwołujących się do wyobraźni uczniów, karzące funkcje oceny i krytyki wytworów oraz zachowań twórczych uczniów. Wciąż mało miejsca poświęca się na refleksję w działaniu i nad działaniem, która może być i jest ważnym przyczynkiem do podjęcia skutecznych działań przez uczniów.

Zdaniem wielu pedagogów i psychologów (Szmidt 2007; Nęcka 1996; Adams 1986; Czaja-Chudyba 2013) do barier edukacyjnych można również zaliczyć wewnętrzne (psychiczne) bariery umysłowe, uniemożliwiające jasne spostrzeganie sytuacji problemowej. Należą do nich bariery percepcyjne i intelektualne (poznawcze), np. brak wyobraźni, fiksacja funkcjonalna, czyli brak umiejętności dostrzeżenia więcej niż jednej funkcji danego zastosowania; bariery emocjonalno-motywacyjne, do których zalicza się: lęk przed ryzykiem, ośmieszeniem w oczach innych, neofobia (lęk przed nowością), negatywizm i zarozumiałość oraz ograniczenia osobowościowe. Inną grupę barier edukacyjnych stanowią bariery zewnętrzne, których źródłem są społeczne i kulturowe normy i wzory, według których funkcjonuje dana społeczność, oraz warunki społeczne i fizyczne środowiska życia.

Właściwie sformułowane cele i treści nauczania oraz wychowania stanowią fundament szkolnych oddziaływań. Krytycy współczesnej praktyki szkolnej zauważają, że „brak wyraźnie sprecyzowanych celów wychowania do twórczości oraz dominacja w edukacji tradycyjnych celów odnoszących się do reprodukowania wiedzy i umiejętności, powoduje ciągłe utrwalenie wzorca człowieka oświeconego kosztem wizji człowieka innowacyjnego" (Szmidt 2007: 200). Zdaniem Józefa Kozieleckiego (1996: 31) dotychczasowy system edukacji oparty na paradygmacie klasowo-lekcyjnym stał się hamulcem rozwoju cywilizacji współczesnej. Główną wadą związaną z celami kształcenia jest ukryta w ich treści wizja wykształcenia człowieka jednowymiarowego, czyli człowieka odbiorcy, a nie człowieka sprawcy. Konsekwencją niewłaściwych celów kształcenia jest odtwórcza

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

postawa ucznia, który rzadko rozwiązuje problemy, stawia i weryfikuje hipotezy.

Inną blokadą skutecznej edukacji jest traktowanie ucznia jako „układu reaktywnego i zewnątrzsterownego" (Szmidt 2007: 201). Oznacza to, że uczeń nie jest samodzielnym podmiotem, z którym można prowadzić skuteczny dialog, lecz tylko przedmiotem oddziaływań – odbiorcą wiedzy encyklopedycznej. Serwowanie uczniom jałowych treści nauczania to następna bariera hamująca proces kształcenia. Zdaniem Edwarda Nęcki (1995: 136) przekazywana w szkole wiedza jest mało implikatywna, co oznacza, że zamiast wnioskować, wyciągać konsekwencje, wychodzić poza dane bezpośrednio zawarte w wyuczonym materiale uczeń lub student ogranicza się do mniej lub bardziej mechanicznego zapamiętywania (Kozłowski 2004: 22). Szkoła nie tylko nie rozwija indywidualnych możliwości i talentów, lecz je blokuje i hamuje, czyli skutecznie produkuje zjawisko określane przez Krzysztofa Szmidta jako „NiL", czyli nuda i lęk. Szkoła staje się fabryką nudy, która niezwykle szybko niszczy to, co najważniejsze w procesie kształcenia – ciekawość poznawczą i zainteresowania. Źródłem lęku pojawiającego się w szkolnych murach jest natomiast zbyt autokratyczny, punitywny i zbiurokratyzowany system (Szmidt 2007).

Dużą grupę barier determinujących skuteczność edukacyjną stanowią przeszkody związane z codzienną praktyką nauczania. Postawa nauczyciela i stosowane przez niego metody nauczania mogą odgrywać podstawową rolę w kreowaniu właściwych warunków procesu edukacyjnego. Szczególne znaczenie ma preferowany przez nauczyciela styl pracy. Innowacyjny styl pracy uczącego, wyrażający się w umiejętności pokonywania sztywnych ograniczeń, zrutynizowanych działań oraz nieustanne wzbogacanie własnej osobowości wyzwala autokreację uczniów i ich inwencję. Warto jednak zaznaczyć, że twórczy styl pracy nie polega tylko na nieustannym wprowadzaniu nowości, wykorzystywaniu nowoczesnych środków dydaktycznych, lecz na umiejętności refleksyjnego i krytycznego ich stosowania i przekształcania, poszukiwania nowych, oryginalnych i wartościowych rozwiązań wyzwalających i stymulujących samo-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

dzielność uczniów. Niestety, jak wskazuje praktyka szkolna, twórczy styl nie zawsze dominuje w pracy nauczyciela.

Dorota Klus-Stańska (2000: 151), krytykując tzw. transmisyjny model szkoły, w którym występuje dominacja pytań nauczyciela, wskazuje, że w takim modelu nie liczy się odkrycie, co ciekawi ucznia, co jest dla niego atrakcyjne i inspirujące, lecz jedynie sprawdzenie, co uczeń wie. Szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej bezdyskusyjny przekaz wiedzy i ostentacyjne wyrażanie niezadowolenia wobec uczniów, którzy mają odmienne pomysły i poglądy, a także nadmierne nadzorowanie ich osiągnięć prowadzi do trudno odwracalnych skutków szkolnych oddziaływań. Stwarzane przez nauczycieli sytuacje edukacyjne, w których ich podopieczni muszą działać pod przymusem i nie są zachęcani do podejmowania samodzielnych decyzji, sprawiają, że dzieci nie czują odpowiedzialności za podejmowane działania. Konsekwencją takiego podejścia pedagogicznego jest utrata przez uczniów motywacji i chęci do działania. Według Szmidta (2007) jakość edukacji zdeterminowana jest nie tylko przez tłumienie w większym lub mniejszym stopniu myślenia pytajnego uczniów, lecz zależy przede wszystkim od dyktatu tzw. jednej prawidłowej odpowiedzi, której oczekują nauczyciele od swoich uczniów. Robert Fisher (1999) słusznie zauważa, że w szkole zdecydowana większość zajęć oparta jest na poszukiwaniu jednej, możliwie słusznej odpowiedzi. Wszelkie poszukiwania, wieloaspektowe spojrzenie na dany problem spotykają się z niezadowoleniem pedagogów. Tymczasem pedagodzy twórczości apelują, by w czasie zajęć uczniowie mogli wykazać się umiejętnością myślenia nie tylko konwergencyjnego, ale przede wszystkim dywergencyjnego, wymagającego poszukiwania wielu możliwych rozwiązań danego problemu badawczego. Dominacja problemów zamkniętych i metod podających, brak sytuacji stymulujących umiejętność krytycznego myślenia oraz akcentowanie przesadnej rywalizacji między uczniami „tłumi poszukiwania, eksperymentowanie, próbowanie, czyli blokuje działania o charakterze eksploracyjnym" (Szmidt 2007: 212). Doniesienia badaczy polskich i zagranicznych (Dobrołowicz 2001; Czaja-Chudyba 2013; Klus-Stańska, Nowicka 1996; Torrance 1995) wskazują, że

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

uczeń współczesnej szkoły jest bierny: siedzi i słucha, a jego zadaniem jest zapamiętać określoną porcję wiedzy, odpowiadać na pytania nauczyciela i być zdyscyplinowanym. Skuteczność ucznia zależy więc od „ukrytego programu szkoły". Wciąż rzadko ma on możliwość, pracując samodzielnie lub w grupie, rozwiązywania złożonych problemów, stawiania i weryfikowania hipotez, spekulowania i podejmowania krytycznej refleksji. Tymczasem współdziałanie w obrębie wspólnoty umożliwia odkrywanie, a następnie konstruowanie przez jednostkę wspólnej rzeczywistości, dochodzenie do wypracowania strategii, metod, procedur. Powstające więzi społeczne w grupie, klimat bezpieczeństwa i zaufania zwiększają możliwość efektywnego funkcjonowania, a także oceny własnej skuteczności. Obserwacja rezultatów działań własnych i innych motywuje do szukania sposobów skutecznego działania, przewidywania przedsięwzięć. Czynnościom tym towarzyszy oczekiwanie osiągnięcia celu, a odniesienie sukcesu stanowi ponowne wzmocnienie. Warto podkreślić, że na uczenie się zachowań ma wpływ nie tylko warunkowanie reaktywne i sprawcze, ale także obserwowanie zachowań innych i odtwarzanie ich w danych sytuacjach, by osiągnąć cel. O tym, czy zachowania będą powielane, decydują ich następstwa. Szczególną rolę w poznawaniu nowych zachowań i udoskonalaniu ich w miarę nabywania doświadczenia pełni modelowanie, które dodatkowo umożliwia nabywanie kompetencji komunikacyjnych, rozpoznawanie oczekiwań partnerów interakcji i ewentualne wywieranie wpływu na ich zachowania.

Warto zaznaczyć, że gdy nauczyciel będzie przekonany o własnej samoskuteczności, będzie też motywował uczniów do osiągnięć, pobudzał ich do myślenia, uczył strategii uczenia się, także strategii opartych na uczeniu się umiejętności społecznych niezbędnych w pracy grupowej, poprzez modelowanie, informacje zwrotne, odgrywanie ról. Nauczanie zachowań w formie określonych sekwencji powinno uwzględniać cztery strategie wydawania poleceń: formalną instrukcję nauczyciela (werbalne i pisemne przedstawienie umiejętności); modelowanie umiejętności przez nauczyciela i dziecko; odgrywanie ról (zastosowanie umiejętności, odgrywanie sytuacji zabawy grupowej na niby, ze wsparciem dorosłego) oraz informacje

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

zwrotne na temat osiągniętych rezultatów (coaching). Jak wskazują wyniki badań (Bandura 2006; Tobin, Muller, Turner 2006: 301–319), jeśli nauczyciel ma poczucie własnej skuteczności, potrafi pomóc odnaleźć się uczniom w szkolnej sytuacji poprzez: „– procesy kognitywne (specjalnie ustanawiane cele), – procesy motywacyjne (związane z oczekiwaniem sukcesu lub niepowodzeń); – procesy uczuciowe (kontrolowanie negatywnych emocji); – procesy selekcyjne" (Ross, Bruce 2007). Istotna jest również korelacja pomiędzy poczuciem osobistej skuteczności nauczyciela a skutecznością zespołową. W szkołach bardziej efektywnych zespołowo nauczyciel ma nie tylko wyższe poczucie własnej skuteczności, ale także bardziej angażuje się w nauczanie oraz chętniej ujawnia własne umiejętności w celu polepszenia efektów pracy uczniów (Stanley 2011: 71).

Charakteryzując różne przeszkody hamujące proces edukacyjny, należy zwrócić również uwagę na bariery wynikające z postaw uczniów. Szmidt (2007) zalicza do nich: brak nastawienia badawczego i lęk przed nowością. Uczniowie klas I–III pod wpływem zabiegów edukacyjnych nauczycieli nie dostrzegają, że coś jest warte zbadania, odkrycia. Zauważalny jest również brak zainteresowania i ciekawości nowymi zagadnieniami serwowanymi przez pedagogów. Brak nastawienia badawczego wiąże się natomiast z następną barierą skutecznej edukacji – neofobią, czyli lękiem przed nowością. Do innych hamulców skuteczności w szkole Szmidt (2007: 232) zalicza nacisk grupowy i konformizm oraz niecierpliwe dążenie do jakiegokolwiek wyniku.

Warto podkreślić, że jeśli uczniowie napotkają na swojej drodze nauczycieli z pasją, może to zaważyć na ich przygotowaniu do radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych (Aleccia 2011: 87–90). „Zarażanie" pasją, ciekawością, umożliwianie uczniom podejmowania niezależnych działań opartych na twórczym myśleniu oraz angażowanie ich w osiąganie celów, które nadają sens ich przyszłym osiągnięciom, to działania niezbędne, by dzieci mogły nie tylko poczuć się odpowiedzialne za własne osiągnięcia, ale także oceniać siebie jako osoby skuteczne w zarządzaniu własnymi aspiracjami, nauką, dochodzeniem do osiągnięcia sukcesu (Bandura 1997: 10–11).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

4.4. Kształtowanie poczucia samoskuteczności u dzieci w młodszym wieku szkolnym

Istotnym warunkiem kształtowania poczucia własnej skuteczności u uczniów jest przekonany o swojej skuteczności nauczyciel. Wątpliwości w tym zakresie i pojawiająca się w związku z tym niepewność co do własnych umiejętności kierowania edukacją powodują, że nauczyciele o niskim poczuciu samoskuteczności nie ułatwiają uczniom odnalezienia się w sytuacji szkolnej. Sami są także mniej zmotywowani do podjęcia wysiłku w celu realizacji zadania. Poczucie samoskuteczności nauczyciela pozostaje więc w związku z poziomem osiągnięć uczniów. Gdy poziom poczucia własnej skuteczności nauczyciela jest wysoki, jest on bardziej wyrozumiały wobec błędów swoich uczniów, ciężej pracuje z trudnymi uczniami, częściej wprowadza nowe strategie i nie boi się porażek. Uczniowie takich nauczycieli osiągają lepsze rezultaty, są bardziej zmotywowani, wytrwali w działaniu i w związku z tym wyżej oceniają swoją skuteczność. Gdy nauczyciel ma niskie poczucie własnej skuteczności, jego wychowankowie nie są właściwie motywowani, przez co brakuje im wytrwałości. Jest to relacja zwrotna, gdyż nauczyciel, nie widząc postępów uczniów, umacnia swoje przekonanie o niskiej własnej skuteczności.

Taka sytuacja nie jest korzystna, jeśli nauczyciel ma wspierać uczniów w ich osiągnięciach. Dla kształtowania poczucia własnej skuteczności nauczyciela niezbędne staje się kształcenie ustawiczne, będące szansą podtrzymywania i przekształcania skuteczności. Większa pewność siebie, zastosowanie własnych doświadczeń, prezentacja poglądów, umiejętność przyznawania się do błędów, radzenie sobie z problemami, akceptowanie zdania, opinii, poglądów innych, skuteczniejsza komunikacja, udostępnianie swoich zasobów innym, większa skuteczność w pełnionych rolach społecznych, podwyższanie swoich kompetencji to tylko niektóre korzyści indywidualne płynące z kształcenia ustawicznego i podwyższania poczucia własnej skuteczności. To także skuteczna ochrona przed depresją, niepowodzeniem i wykluczeniem społecznym.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Niestety, istotny spadek poczucia samoskuteczności obserwowany u nauczycieli podczas pierwszego roku pracy w zawodzie, spowodowany nierealnymi oczekiwaniami wobec uczniów (Mottet i in. 2004: 160–161; Mietzel 2002: 197), skutkuje negatywnymi konsekwencjami. W obliczu problemów związanych z dyscypliną w klasie, wychowaniem i motywacją uczniów do nauki młodzi nauczyciele często czują się bezradni. Niezbędnym warunkiem pokonania tego typu problemów staje się kształcenie ustawiczne, umożliwiające budowanie poczucia samoskuteczności. Nie jest to zadanie łatwe, gdyż poczucie własnej skuteczności zależy od wielu różnych elementów, m.in. od dotychczasowej historii sukcesu, doświadczeń zastępczych (personalnych punktów odniesienia), wypowiedzi zachęcających i fizjologicznego stanu przeżywania (Mietzel 2002: 197).

By podwyższyć poziom poczucia samoskuteczności w zakresie pokonywania problemów w klasie, nauczyciel może wykorzystać:

— doświadczenia wynikające z opanowania pewnych umiejętności,
— doświadczenia zastępcze / modelowanie (obserwacja nauczycieli wykonujących codzienne obowiązki podczas praktyk, hospitowanych lekcji),
— społeczną perswazję / zachętę – rola superwizora czy nauczyciela praktyka, metodyka hospitującego zajęcia, w celu wskazania pozytywnych zachowań nauczyciela służących osiągnięciu ładu,
— stany fizjologiczne i emocjonalne – analiza odczuć, spojrzenie w głąb siebie, praca nad autoprezentacją, relaksacja (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy 1998: 8, 19).

Na wyniki pracy nauczyciela i jego poczucie samoskuteczności wpływa również poczucie skuteczności zespołowej. Skuteczność zespołowa przenosi się na budowanie indywidualnego poczucia skuteczności i znaczenie większego zaangażowania, wykorzystania własnych umiejętności dla realizowanego w grupie zadania, często o wysokim stopniu trudności (Brinson, Steiner, 2007: 2). Wyniki badań Rogera G. Goddarda i Yvonne L. Goddard wskazują, że poczucie samoskuteczności u nauczycieli jest wyższe w szkołach bardziej efektywnych zespołowo (Fives, Looney, 2009: 183). Obserwacja nauczycieli pozytywnie radzących sobie z problemami w szkole

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

(Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy 1998: 8, 19), dyskusja z kolegami i koordynatorami (Nilay, Bumen 2009: 261) ma zdecydowany wpływ na podniesienie samoskuteczności u nauczycieli, a w przypadku skuteczności zespołowej ważne są klimat szkoły, przywództwo czy celowo organizowane programy treningowe. Istotne są również charakterystyczne cechy indywidualne i organizacyjne nauczycieli (Tobin, Muller, Turner 2006: 313), natomiast ich poczucie skuteczności zespołowej zależy od doświadczeń zastępczych i perswazji, a więc dokonań i sukcesów profesjonalistów z obserwowanych szkół oraz informacji zwrotnych otrzymanych od osób odpowiedzialnych za skuteczną pracę szkół (Ross, Hogaboam-Gray, Gray 2004: 179–180).

Czynniki te nie pozostają bez wpływu na budowanie i podtrzymywanie poczucia własnej skuteczności u uczniów. Nauczyciele postrzegający się jako samoskuteczni są bardziej zmotywowani do prowadzenia eksperymentów i nowej praktyki edukacyjnej, kierują się zasadą różnicowania wymagań w zależności od potrzeb edukacyjnych uczniów, stwarzając im warunki do skutecznego działania w rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej.

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że do budowania własnej skuteczności jednostki konieczne jest uruchomienie procesów poznawczych pozwalających na ich wyważenie i ocenę. W przypadku uczniów są to takie czynniki, jak: dostrzeganie zdolności/kompetencji, zasobów, wcześniejsze doświadczanie sukcesu, złożoność/trudność zadania, czas jego wykonywania, doświadczana pomoc, podobieństwo modeli, wiarygodność perswazji i typ intensywności emocjonalnych symptomów (Schunke, Meece 2005: 73). Uruchomienie myślenia, szczególnie myślenia analitycznego, umożliwia przewidywanie wydarzeń, wypróbowywanie różnych układów rozwiązań, dokonywanie oceny efektywności, zapamiętywanie skutecznych strategii, które mogą prowadzić do konkretnych osiągnięć. Wizualizacja scenariuszy przynoszących sukcesy, wzmocniona pozytywnymi wskazówkami i wsparciem do działania, może stanowić istotny element budowania poczucia własnej skuteczności. Posiadanie wiary we własną skuteczność jednak nie wystarczy, jeśli nie idą z tym w parze wiedza i odpowiednie umiejętności.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Aby podtrzymać i zwiększyć poczucie własnej skuteczności dzieci w młodszym wieku szkolnym, konieczne jest motywowanie ich do osiągnięć, dostarczanie im właściwych modeli – naukowych i społecznych. W klasie, w której dominują konkurencja i społeczne porównanie, zmniejsza się poczucie samoskuteczności uczniów, którzy czują, że mają dużo braków (Schunke, Meece 2005: 73–74). Wskazane jest podjęcie działań zmierzających do zwrócenia uwagi przez nauczycieli na wzmacnianie poczucia własnej skuteczności poprzez nagradzanie, chwalenie, docenianie starań, zaangażowania, wysiłku, jakie dzieci wkładają w realizację działań, informowanie ich o skutecznym radzeniu sobie w trudnych sytuacjach. Równie ważna jest nauka sposobów radzenia sobie z problemami oraz kształtowanie umiejętności rozwiązywania trudności i problemów napotykanych w trakcie realizacji zadań.

Szczególną rolę w procesie motywacyjnym, jak akcentuje Janusz Reykowski (1978: 579), odgrywają cele. Istotne jest, by były one oceniane przez osobę jako użyteczne i osiągalne w danych warunkach. Dążenie do osiągnięć jest związane z trudnością/złożonością zadania, ważnością celu, doświadczeniem towarzyszącym rozwiązywaniu problemu.

Przekonanie o własnej skuteczności można więc budować u uczniów w młodszym wieku szkolnym, gdy uwzględnimy m.in. ich własne doświadczenia, aspiracje, pragnienia, dążenia, cele i plany, a także poprzez rozbudzanie i wzmacnianie ich ciekawości poznawczej, nauczanie z pasją, atrakcyjne treści kształcenia, także te wykraczające poza program oraz przyjazne warunki uczenia się. Należy tu również podkreślić znaczenie rozumienia sensu działania, które wzmacnia motywację do poznawania i uczenia się, oraz rolę faktycznych zainteresowań poznawczych motywujących do kierunkowego myślenia, poszukiwania i działania oraz determinujących aktywność i zaangażowanie dziecka. Organizując zajęcia, należy akcentować wielostronną aktywizację, rozbudzanie i wzmacnianie motywacji (m.in. poprzez odkrywanie dobrych cech w każdym dziecku), tolerowanie inności i indywidualizmu oraz rozwijanie kreatywności uczniów. Uczniowie muszą odczuć, że są w centrum osobistego zain-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

teresowania nauczyciela, że zauważa on i chwali ich starania, wysiłek, konsekwencję w działaniu, zaangażowanie i osiągnięcia. Warto zaznaczyć, że im częściej dzieci będą miały okazję do radzenia sobie z trudnościami i będą wkładać wiele wysiłku w osiągnięcie celu, tym bardziej docenią swoje możliwości pokonywania przeszkód/barier (Bańka 2005: 10).

Kształtowanie poczucia własnej skuteczności wymaga także zabiegów uświadamiających uczniom, jak ważne jest zaangażowanie w wykonanie zadania, włożony wysiłek i własne zasoby (wiedza, doświadczenia, konsekwencja w działaniu). Nauczyciel powinien doceniać uczniów nie tylko za rezultaty, ale także za wytrwałość w pracy, nieporzucanie zadania mimo pojawiających się trudności, za powracanie do zadania, kontynuowanie i dokończenie go. Pozytywne komunikaty, oceny nauczyciela podejmowanych przez uczniów prób wykonania zadania, chęci podjęcia rozumnego ryzyka, a także stwarzanie okazji do prezentowania siebie, swoich dokonań, własnego wkładu pracy w osiągnięcia grupy na forum powinny stanowić codzienną praktykę w pracy z dziećmi.

Budowanie i wzmacnianie przekonania o skuteczności zespołowej powinno uwzględniać tworzenie sytuacji, w których członkowie grup mogą sprawdzać się w różnych warunkach, podejmując działania wymagające od nich różnorodnej aktywności, myślenia analitycznego, twórczego i krytycznego; mogą oceniać własne działania, prezentować emocje. Umożliwianie występowania w różnych rolach w zespole, także w roli lidera, pozwala uczniom na ocenę kompetencji w zakresie planowania czasu, działań, przydziału zadań osobom o określonych zdolnościach, co może być bardzo istotne nie tylko dla budowania poczucia skuteczności zespołowej, ale także z punktu widzenia kształtowania poczucia własnej skuteczności dzieci, motywowania ich do poszukiwania i podejmowania skutecznych działań na rzecz osiągnięcia oczekiwanego rezultatu, w myśl – skoro grupa poradziła sobie z zadaniem, ja też tego dokonam i osiągnę sukces.

Wzmacnianie poczucia skuteczności własnej i zespołowej powinno odbywać się w klimacie zaufania i bezpieczeństwa, by dzieci mogły odkrywać swoje mocne strony i zdolności umożliwiające im

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

pokonanie barier i skuteczne działanie w rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej.

Podsumowując, można wymienić czynniki sprzyjające kształtowaniu poczucia skuteczności u uczniów w młodszym wieku szkolnym. Są to: świadomość wagi zaangażowania, własnego wysiłku i wytrwałości w wykonanie zadania; rozpoznanie własnych mocnych stron i wykorzystywanie ich w różnorodnych działaniach; wysoka motywacja do uczenia się i pracy nad sobą w działaniach indywidualnych i zespołowych; wykorzystanie strategii osiągania poczucia sprawstwa; wysoki poziom aktywności uczniów; poszukujący i badawczy styl pracy nauczycieli oraz przyjazny klimat w szkole i sympatyczna atmosfera uczenia się.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Rozdział 5

Praca w parach i w grupie w świetle badań własnych

Zasadniczym celem przeprowadzonych badań było ukazanie:
- zakresu wykorzystania pracy w grupie i w parach przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej;
- stosunku uczniów do pracy w grupie i w parach;
- poczucia własnej skuteczności badanych dzieci we współpracy z grupą i w parze.

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Łącznie przebadano 50 czynnych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Z kolei w celu poznania opinii uczniów klas 1–3 wykorzystano test obrazkowo-werbalny i wywiad. W badaniach wzięło udział 156 uczniów. Część materiału badawczego pochodzi z pracy licencjackiej Diany Durlak, napisanej w roku 2016 w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

5.1. Zakres wykorzystania pracy w parach i w grupie przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Opinię badanych nauczycieli poznano dzięki zastosowaniu kwestionariusza ankiety. Nauczyciele, jako osoby odpowiedzialne za organizację procesu dydaktycznego, wyrażali swój stosunek względem wykorzystania pracy w parach i w grupie w edukacji wczesnoszkolnej. Głównym celem dociekań było określenie zakresu, w jakim ta technika wykorzystywana jest w praktyce szkolnej.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Na pytanie: *Czy stosuje Pan/Pani technikę pracy w grupie i pracy w parach podczas zajęć dydaktyczno-wychowawczych? Czy jest to działanie świadome?* ankietowani nauczyciele w przeważającej większości zadeklarowali, iż stosują technikę pracy w parach i w grupie podczas organizowanych przez siebie zajęć lekcyjnych. 49 z 50 badanych uznało, iż jest to działanie świadome i z góry podporządkowane określonemu celowi. Tylko jedna osoba stwierdziła, że nie stosuje omawianej techniki, ponieważ często o niej zapomina.

Na pytanie: *Jak często wykorzystuje Pan/Pani pracę w parach i w grupie w procesie kształcenia?* 15 ankietowanych zaznaczyło, że pracę w parach i w grupie stosuje przynajmniej raz w tygodniu, 7 zadeklarowało, iż stosuje ją kilka razy w tygodniu, 5 – bardzo rzadko stosuje tego typu rozwiązanie organizacyjne, a tylko 3 ankietowanych nauczycieli przyznało, że wcale nie decyduje się na wdrażanie pracy w parach i w grupie w swojej pracy. Przedstawione dane świadczą raczej o niskiej częstotliwości stosowania pracy w parach i w grupie w procesie kształcenia.

Odpowiadając na pytanie: *Jaki jest Pana/Pani stosunek do wykorzystywania uczniowskiej pracy w parze i w grupie w procesie nauczania?* 28 ankietowanych nauczycieli uznało, że praca w parach i w grupie jest integralną częścią procesu dydaktyczno-wychowawczego. Podkreślili oni także, że dzięki wachlarzowi efektów, które mogą być osiągane dzięki jej stosowaniu, w żadnym wypadku nie należy z niej rezygnować. Tylko 2 osoby uznały, że praca w parach i w grupie jest atrakcyjną formą dla uczniów, ale nie wnosi nic wartościowego.

Na pytanie: *Czy praca w parach i w grupie cieszy się powodzeniem wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?* 20 ankietowanych odpowiedziało, że stosowanie pracy w parach i w grupie podczas lekcji szkolnych jest powszechne wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, 7 badanych stwierdziło, że omawiana technika jest średnio lubiana przez nauczycieli, a 3 uznało, że nauczyciele starają się unikać tego typu rozwiązań organizacyjnych.

W odpowiedzi na pytanie: *Czy wiedza nauczyciela na temat zasad prawidłowego stosowania pracy w parach i w grupie jest ważna?*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

22 badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej stwierdziło, że posiadana wiedza dotycząca zasad prawidłowego stosowania omawianej techniki odgrywa znaczącą rolę. Ankietowani podkreślili również, że odpowiednie kompetencje nauczyciela pozwalają na pełniejsze wykorzystanie pracy w parach i w grupie. Tylko 8 badanych wyraziło opinię, że merytoryczne przygotowanie nauczyciela nie odgrywa znaczącej roli, ponieważ nauczyciele aranżujący proces dydaktyczny często posługują się własną intuicją.

Kolejne pytanie brzmiało: *Czy w ostatnim czasie pogłębiał/ła Pan/Pani swoją wiedzę z zakresu wykorzystania form organizacji procesu kształcenia? Jeśli tak, to w jaki sposób?* 17 respondentów odpowiedziało, że w ostatnim czasie pogłębiało swoją wiedzę dotyczącą pracy w parach i w grupach poprzez: *udział w różnorodnych warsztatach/e-warsztatach*; *konferencjach/e-konferencjach*; *szkoleniach*; *czytanie odpowiedniej literatury* (między innymi *artykułów*, *czasopism*); *udział w lekcjach pokazowych organizowanych przez wydawnictwa pedagogiczne* czy *rozmowy z doświadczonymi pedagogami*.

Na pytanie: *Jakie korzyści wiążą się z organizowaniem pracy w parach i w grupie?* 19 ankietowanych nauczycieli zaznaczyło, iż wdrażanie pracy w parach i w grupie do praktyki szkolnej sprzyja osiąganiu wielu korzyści, 10 badanych stwierdziło, że pozytywne efekty wynikające z działalności uczniów w grupie i w parach widoczne są w średnim stopniu. Tylko jedna respondentka uznała, że mało jest korzyści ze stosowania omawianej techniki.

Wśród pozytywnych aspektów związanych ze stosowaniem pracy w grupie badani nauczyciele wskazywali między innymi to, że praca w diadach i w grupie:

— uczy: *współdziałania*; *umiejętności współpracy*; *opracowywania wspólnej koncepcji działania*; *wzajemnego uzupełniania wiedzy*; *respektowania ustalonych reguł*; *tolerancji*; *szacunku do drugiego człowieka*;
— wpływa na: *rozwój społeczny uczniów*; *pomysłowość i kreatywność*; *tworzenie się więzi między dziećmi*; *zaangażowanie w zajęcia*; *wzajemną mobilizację do działania*; *szybkość wykonywania określonych zadań* oraz *powoduje, że uczniowie bardziej zaanga-*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

żowani są w temat lekcji; *kształtuje umiejętności komunikacyjne i szukania kompromisów w działaniu*.

Kolejne pytanie brzmiało: *Do osiągania jakich efektów kształcenia nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wykorzystują pracę w parach i w grupie?* Badani nauczyciele za priorytetowe zadanie związane ze stosowaniem pracy w parach i w grupie podczas zajęć szkolnych uznali kształtowanie umiejętności współpracy z innymi. Z aspektem tym wiąże się również rozwijanie kompetencji komunikacyjnych (negocjowania, dyskutowania, kierowania pracą innych) w obrębie wielu płaszczyzn funkcjonowania jednostki. Drugą najczęściej wybieraną odpowiedzią była wartość dydaktyczna (możliwość wzajemnego uczenia się) pracy w parach i w grupie. Ankietowani podkreślali również, że odpowiednio zorganizowana praca w parach i w grupie może sprzyjać realizacji treści przedmiotowych oraz zmaganiu się z sytuacjami problemowymi. Najmniej punktów znalazło się przy stymulowaniu osobistego rozwoju jednostki, jego pomysłowości i poczuciu własnej wartości.

Odpowiadając na pytanie: *Do realizacji jakich lekcji wykorzystuje Pan/Pani uczniowską pracę w parach i w grupie?* nauczyciele najczęściej deklarowali, że pracę w parach i w grupie wykorzystują do realizacji zadań plastyczno-technicznych i matematycznych. Najmniejszą popularnością cieszyły się ćwiczenia z kręgu zadań polonistycznych.

Praca w parach i w grupie cieszy się, jak widać, dużym zainteresowaniem wśród nauczycieli. Ankietowani chętnie organizują działalność w diadach i w grupach podczas lekcji. Respondenci uznali również, że taka praca jest integralną częścią procesu dydaktyczno-wychowawczego.

5.2. Stosunek uczniów do pracy w parach i w grupie

Celem badania było ukazanie, w jakim stopniu praca w parach i w grupie jest lubiana przez uczniów w młodszym wieku szkolnym. Przeważająca większość, bo 111 osób, potwierdziła, że lubi pracę w parach lub w grupie. Tylko 5 dzieci wyraziło swój negatywny stosunek do tego rodzaju działalności. Ponad połowa badanych, 72 oso-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

by, stwierdziła, że woli wykonywać określoną pracę z kolegą z ławki, 45 osób opowiedziało się za działalnością wraz z jednym z rodziców, a 9 osób zadeklarowało, że lepiej jest pracować w pojedynkę.

Uczniowie klas 1–3 dostrzegają zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty pracy w parach i w grupie. Świadczą o tym ich wypowiedzi będące dokończeniem zdań:

Kiedy w szkole robię coś z inną osobą, to:

— *jest mi raźniej* – odpowiedziało 29 uczniów;
— *zadania wydają się łatwiejsze* – 24;
— *wszystko jest ciekawsze* – 23.

Kiedy robię coś z inną osobą, najczęściej przeszkadza mi:

— *to, że nie mogę się skupić* – 43;
— *to, że nie możemy się porozumieć* – 17;
— *to, że nie mogę zrobić czegoś sam* –16.

Większość odpowiedzi udzielonych przez uczniów wyrażała pozytywne uczucia związane z aktywnością w parze i w grupie. Na przykład:

— *czuję się weselszy, czuję radość, czuję się jak w domu*;
— *czuję się trochę fajniej*;
— *czuję się wesoło*;
— *z kolegą jest fajnie, nie czuję się wtedy smutna, chcę się uśmiechać*;
— *jestem wesoły i szczęśliwy*;
— *jest mi przyjemnie*;
— *czuję się wesoło, miło, fajnie*;
— *czuję się weselej, bo wszystko wydaje się ciekawsze*;
— *wszystko jest zabawniejsze i milsze*;
— *nie czuję się wtedy samotny*.

Praca w parze lub w grupie sprawia również, że jednostka zyskuje pewność siebie oraz wiarę we własne możliwości**.** Jest wtedy bardziej chętna do podejmowania działania, zmniejsza się poziom stresu i lęku. Oto niektóre wypowiedzi:

— *z kolegą z ławki jest mi zawsze raźniej*;
— *jest świetnie, łatwiej nam się pracuje*;
— *chce mi się wszystko zrobić, chce się podzielić swoimi myślami*;
— *czuję się fajnie, ponieważ kolega może mi pomóc*;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

— *jest mi raźniej*; *czuję się lubiany*;
— *jest mi lepiej, bo we dwójkę zawsze raźniej*;
— *jest łatwiej*;
— *mogę bardziej poznać drugą osobę*;
— *jestem bardziej skupiona, lepiej wychodzą mi różne rzeczy*;
— *szybciej rozwiązuję zadania*;
— *jest raźniej, bo nie tylko ja muszę pracować*;
— *czuję się jak mistrz ćwiczeń, a kiedy coś mi nie wychodzi, to kolega stara się mi pomóc*.

Pojawiły się również negatywne odczucia związane z pracą w parze i w grupie. Oto typowe wypowiedzi dzieci:
— *czuję się bardzo źle*;
— *z kolegą z ławki czuję się niepewnie*;
— *czuję się rozdrażniony i poniżony*;
— *nikt nie docenia mojej pracy*;
— *czuję się źle, ponieważ koledzy się rządzą, to mnie denerwuje*;
— *czuję się pominięty i zapomniany*;
— *kolega często mi przeszkadza*.

Kolejne pytanie miało ukazać preferencje badanych uczniów co do czynności, które lubią wykonywać wspólnie z kolegą. 67 respondentów podkreślało aspekt pragmatyczny pracy w parach i w grupie. Najczęściej pojawiały się następujące sformułowania:
— *najbardziej lubimy malować*;
— *lubimy wykonywać razem zadania*;
— *uwielbiamy czytać wspólnie książki*;
— *lubimy rozwiązywać krzyżówki i zadania*;
— *lubimy wspólnie rysować i kolorować*;
— *uwielbiamy robić razem różne prace w szkole*;
— *lubimy pokonywać trudne zadania*.

75 respondentów wskazało na aspekt zabawowy pracy w parach i w grupie. Oto wypowiedzi dzieci:
— *lubimy wspólnie się bawić*;
— *najbardziej lubimy wspólnie grać w karty*;
— *lubimy wymieniać się klockami*;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

— *bardzo lubię bawić się z moim kolegą, a najbardziej grać z nim w piłkę*;
— *uwielbiam układać z kolegą klocki*;
— *wspólnie z kolegą lubimy skakać, biegać i grać w karty, bierki oraz piłkę nożną*;
— *uwielbiamy wspólnie śpiewać w kąciku teatralnym*;
— *lubimy robić innym kawały*.

Ostatnia wyróżniona kategoria odpowiedzi podkreśla aspekt komunikacyjny, który wiąże się z podejmowaniem interakcji z partnerem. W tej grupie najczęściej pojawiały się następujące wypowiedzi:
— *uwielbiamy ze sobą rozmawiać*;
— *lubimy do siebie dzwonić i rozmawiać o zwierzętach*;
— *lubimy pisać do siebie liściki*;
— *uwielbiamy plotkować na przerwach*;
— *lubimy opowiadać śmieszne rzeczy*.

Największą sympatią wśród badanych cieszył się aspekt zabawowy, związany z podejmowaniem współpracy z kolegą. To właśnie do tej kategorii zakwalifikowano największą liczbę wskazywanych przez uczniów odpowiedzi – około 41%. Aspekt pragmatyczny plasuje się na drugim miejscu – około 37%, zaś kategoria związana z komunikacją znalazła się na pozycji trzeciej – 27% udzielonych odpowiedzi.

5.3. Poczucie własnej skuteczności badanych uczniów we współpracy z grupą i w parze

Model poczucia samoskuteczności osób współpracujących w grupach / grupach zadaniowych można odnieść do dwóch nakładających się na siebie poziomów: indywidualnego i zbiorowego.

Analiza literatury ukazuje, że zgeneralizowane poczucie samoskuteczności przekłada się na różne aspekty życia, w których istotne jest odczuwanie bycia skutecznym. Niestety wciąż w opracowanych standardach i efektach nauczania nie ma miejsca na ocenianie własnego działania, zaangażowania, wyrażanie odczuć, emocji. W podjętych badaniach próbowano określić, jaki jest poziom poczucia własnej skuteczności badanych uczniów we współpracy z grupą i w parze.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Zdaniem Alberta Bandury w konstruowaniu narzędzi badania do poczucia własnej skuteczności należy uwzględnić wytrwałość działania w określonej dziedzinie i ilość wkładanego w nie wysiłku (za: Hall i in. 2006: 606). Warto podkreślić, że poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą można odnieść do spostrzegania przez jednostkę roli pełnionej w zespole, który podlega jej ocenie przez cały czas (Takahaski 2011: 732–733). W skonstruowanych dla trzecioklasistów kwestionariuszach wywiadu do badania poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą zawarto pytania służące skłonieniu badanych uczniów do namysłu, w jaki sposób oceniają oni własną skuteczność we współpracy z grupą, czyli co sądzą o wkładzie pracy własnej i innych w wykonanie zadania. Próbując określić, jakie jest poczucie własnej skuteczności badanych we współpracy z grupą, starano się ustalić, jak uczniowie oceniają własne zaangażowanie w realizacji zadania, dzielenie się wiedzą, doświadczeniami, pomysłami, planowanie działania i zarządzanie czasem, siebie w relacji z innymi. Z kolei chcąc określić, jak oceniają oni wkład pracy własnej i innych osób w wykonanie zadania, starano się uzyskać odpowiedź na pytanie, jak uczniowie postrzegają własne zaangażowanie i efektywność grupy, wkład pracy w uzyskanie oczekiwanego rezultatu; jak oceniają własne role pełnione w zespole (jakie czynności podejmują podczas pracy nad rozwiązaniem problemu w grupie), jak określają trudność zadania.

Zaangażowanie następuje, gdy osoba może dokonać wyboru w zakresie własnej aktywności, czując, że może być sprawcą osiągnięcia celów. Na pytanie: *Jak angażujesz się w wykonanie zadania, pracując nad rozwiązaniem zadania wspólnie z innymi?* większość badanych dzieci odpowiedziała, że ich zaangażowanie w wykonanie zadania jest bardzo znaczące i to bezpośrednio przekłada się na ich sukces i sukces pary lub grupy.

Chcąc ustalić, jak badani uczniowie oceniają własne zaangażowanie w wykonanie zadania, zadano im kilka powiązanych ze sobą pytań. Podstawowe miało wykazać, czy i dlaczego badani uczniowie angażują się w wykonanie zadania w grupie lub w parze.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Większość badanych uczniów (130) wskazała, że angażuje się w wykonanie zadania w grupie i czyni to zarówno z powodów indywidualnych, takich jak poczucie dobrze wykonanego zadania, eliminowanie porażek, przegranej, chęć osiągnięcia sukcesu indywidualnego, wygranej, jak i z powodów związanych z osiągnięciami grupy lub pary, które stają się jednocześnie ich sukcesami. Przykładowe odpowiedzi dzieci potwierdzają pozytywne nastawienie badanych do pracy w grupie i w parze i wskazują na ich zaangażowanie w realizacji zadań:

— *angażuję się, bo lubię wykonywać zadania, pracując w grupie*; *nawet jak jest trudno, to wspólnie udaje się rozwiązać zadanie, bo wszystkim z reguły zależy*;
— *angażuję się, gdyż lubię pracować w grupie, wszyscy się cieszymy, gdy wykonamy dobrze zadanie*;
— *angażuję się, żeby wszystko było dobrze zrobione, jak się postarasz, to ci się uda*;
— *angażuję się, bo żeby wygrać, trzeba się przyłożyć*; *wspólny wysiłek się opłaca*;
— *tak, angażuję się, bo lubię wygrywać; chcę wygrać*;
— *tak, bardzo często się angażuję, po to, żeby wygrać*;
— *tak, angażuję się zawsze, żeby grupa osiągnęła sukces*;
— *angażuję się, żebyśmy poradzili sobie z zadaniem*;
— *angażuję się, bo chcę wygrać z moją drużyną*;
— *angażuję się, bo wygrywam ja i moja drużyna*;
— *tak angażuję się, bo nie lubię przegrywać*;
— *tak, angażuję się, bo lubię pracować z koleżanką w parze, wtedy razem zawsze znajdziemy rozwiązanie*;
— *angażuję się mocno, bo chcę wygrać*; *to takie miłe uczucie, jak w parze najszybciej wykonamy zadanie i Pani nas chwali.*

Uczniowie zostali również poproszeni o wskazanie, w jaki sposób angażują się w wykonanie zadania w grupie. Pytanie to ujawniło, że część uczniów (26) ma świadomość znaczenia wysiłku włożonego w wykonanie zadania i jego skutków w osiągnięciu zamierzonego celu. Badani uczniowie podkreślali, że planowanie, wspólny wysiłek i zaangażowanie w realizację zadania opłaca się, gdyż można wów-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

czas szybciej wykonać powierzone prace i przekłada się to na sukces grupy:

— *zawsze się przygotowuję do zajęć grupowych, przynoszę materiały, a potem bardzo się staram*;
— *zawsze planuję, co należy zrobić, żeby wykonać zadanie i podpowiadam grupie*;
— *jak pracuję w grupie, czasami kontroluję innych, podpowiadam, trzeba się starać, żeby lepiej wykonać zadanie, wysiłek się opłaca, jak bardziej się staramy, to grupa wygrywa*;
— *jak pracuję w parze, mówię koleżance, co trzeba zrobić, dokładnie czytam zadanie*;
— *jak bardziej się staram, to szybciej wykonuję zadanie*;
— *jak wszyscy w grupie się angażują, każdy robi to, co mu przydzielono, to szybciej możemy wygrać.*

Większość badanych uczniów (138), odpowiadając na pytanie: *Jakie zadania chętnie wykonujesz w grupie*? wskazała zadania, które wiążą się z ich zainteresowaniami, zdolnościami, umiejętnościami i możliwościami. Oto kilka przykładowych wypowiedzi dzieci:

— *szczególnie lubię wykonywać układy taneczne*;
— *chętnie wykonuję zadania plastyczne*;
— *bardzo chętnie uczestniczę w zadaniach sportowych*;
— *lubię zadania ruchowe, zręcznościowe*;
— *najchętniej wykonuję zadania matematyczne, naukowe.*

Aby zbadać poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą, starano się określić, czy badani uczniowie potrafią być wytrwali w wykonaniu zadania (są wytrwali w realizacji zadania, konsekwentnie od początku do końca wykonują zadanie, nie rezygnują z jego wykonania mimo napotykanych trudności; powracają do zadania, dążą do zakończenia zadania). Starano się także ustalić, jaki wysiłek, ujmowany jako zaangażowanie i wykorzystanie zasobów pozwalających na rozwiązanie trudności, wkładają w rozwiązanie zadania.

Część badanych uczniów (39) na pytanie: *Czy wykonujesz podjęte zadanie w grupie lub w parze od początku do końca, nie poddając się? Dlaczego?* udzieliła następujących odpowiedzi:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

— *tak, wykonuję zadanie od początku do końca, bo nie lubię się poddawać, zawsze wykonuję łatwe i trudne*;
— *tak, staram się zawsze wykonać zadanie, nie poddaję się, bo chcę wygrać i nieważne, jakie jest to zadanie*;
— *w grupie wiedzą, jak wykorzystać moje umiejętności, mam mnóstwo pomysłów i jestem wytrwały*;
— *pomagam w grupie z całych sił, jestem dobry w obliczeniach*;
— *tak, nie poddaję, jak coś postanowię, to to robię*;
— *jestem sobą i z siebie wychodzę w poszukiwaniach*;
— *tak, nawet jak przegrywamy, nie poddaję się*;
— *tak, wykonuję, bo chcę mieć spokój*;
— *tak, wykonuję, ale trudne nie zawsze*;
— *wykonuję, bo mam wtedy więcej czasu na coś innego*;
— *to zależy, ale staram się i zwykle mi wychodzi*;
— *zależy, bo jak w szkole to nie, inni są lepsi ode mnie*;
— *tak, jak przerywam, to do tego wracam i to dokańczam i mam święty spokój*;
— *wykonuję i podpowiadam innym, żeby wygrać*;
— *nawet jak na chwilę przerwę, później wracam do zadania i kończę*.

Prezentowane wypowiedzi wskazują na wytrwałość uczniów i konsekwencję w realizacji zadania, w większości przypadków nierezygnowanie z podjętych działań i chęć wykonania zadania, albo powracanie do czynności przerwanych, by móc zakończyć działania sukcesem.

Większość badanych uczniów podkreśliła również, że każde działanie należy zaplanować, aby móc konsekwentnie zmierzać do osiągnięcia oczekiwanego rezultatu, np.:

— *dobrze jest wiedzieć, co należy robić po kolei, bo wtedy jest łatwiej i każdy wie, co ma robić*;
— *jak się zaplanuje, co trzeba robić, to łatwiej jest rozdzielić zadania i szybciej można wykonać pracę*.

Każde działanie powinno być także wykonane w określonym czasie. Zarządzanie czasem stanowiło istotny element kontroli wykonania poszczególnych czynności, składowych działania. Część badanych uczniów podkreślała, że stara się panować nad czasem przezna-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

czonym na wykonanie zadania i niekiedy przypomina o tym innym członkom zespołu:

— *czasami przypominam innym, ile mamy jeszcze czasu na wykonanie zadania*;
— *mówię innym, ile musimy przeznaczyć czasu na wykonania zadania i kontroluję to*;
— *planuję w czasie kolejne czynności*;
— *potrafię zaplanować czynności w czasie jak rozwiązujemy zadanie i pilnuję tego w grupie.*

Kolejna kategoria odpowiedzi ujawniła, w jaki sposób uczniowie przyczynili się do wykonania pracy grupowej lub w parze. Badani wskazali, że dobre rezultaty przynosi wspólne zaangażowanie, dzielenie się zasobami (wiedzą, doświadczeniem, pomysłami), kontrolowanie czasu wykonania poszczególnych czynności, eliminowanie konfliktów, zachęcanie do wspólnej pracy. *Na pytanie, w jaki sposób przyczyniłeś/łaś się do wykonania pracy w parze lub w grupie?* badani uczniowie odpowiadali:

— *wspólnie z kolegami szukałam rozwiązań*;
— *dzieliłam się pomysłami*;
— *podpatrywałam, jak pracują inni i potem to wykorzystywałam w różnych sytuacjach, pracując z inną grupą*;
— *zachęcałem do wypowiedzi, do słuchania innych*;
— *dzieliłam się wiedzą*;
— *podpowiadałam, jak rozwiązać zadanie*;
— *pilnowałam czasu, żeby nam nie brakło na wykonanie zadania*;
— *sprawdzałam i mówiłam grupie, ile jeszcze czasu pozostało do wykonania zadania*;
— *pośpieszałam innych, żeby się nie ociągali i sama też nie ociągałam się*;
— *starałam się zaplanować pracę nad zadaniem*;
— *jak się kłócili, to mówiłam im, że nie warto, bo nie zdążymy*;
— *starałam się z całych sił, żeby się opłaciło i zachęcałam innych do pracy.*

Samoskuteczność we współpracy z grupą oznacza w praktyce umiejętność efektywnego współdziałania z członkami grupy. Badani

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

uczniowie, odpowiadając na pytanie kontrolne: *Co robisz, żeby grupa osiągnęła sukces?* wskazali, w jaki sposób angażują się, by osiągnąć zamierzone rezultaty. Jednocześnie przyznali, że większy wysiłek włożony w osiągnięcie rezultatu ma wpływ na ich satysfakcję z wyniku działania:

— *angażuję się w wykonanie zadania*; *dopytuję, co jeszcze mogę zrobić i działam*;
— *jestem aktywna, planuję i rysuję projekt*;
— *staram się najlepiej, jak potrafię*; *jak wygrywa moja grupa, to ja też*;
— *staram się ze wszystkich sił, bo wtedy, jak wygrywamy, to bardziej się cieszę*;
— *myślę, może dostanę 6 i działam*;
— *staram się i robię jak najładniej*;
— *współpracuję z nią i staram się robić jak najładniej*;
— *jak jest trudne zadanie, to mówię, że trzeba przedyskutować, co robić po kolei*;
— *staram się, żebyśmy wszyscy pracowali w grupie*; *upominam innych, jak się ociągają*; *jak się przyłożymy, to bardziej cieszy wygrana*;
— *bardzo się staram wygrać*; *nie odpuszczam, nawet jak jest trudno, i daję z siebie wszystko*;
— *jestem sobą i z siebie wychodzę w poszukiwaniu rozwiązania*;
— *wypróbowuję różne rzeczy*;
— *przynoszę różne materiały i ja przyniosłem ich pełno, a z pewnością na mnie liczyli*;
— *kieruję pracą innych*;
— *robię to, co inni chcą, żebym robiła*;
— *pomagam innym i bardzo się staram*;
— *dzielę się pomysłami*;
— *wykorzystuję pomysły innych i podpowiadam*;
— *dyskutuję z innymi*;
— *razem z innymi szukam rozwiązania problemu*;
— *nastawiam na to, co mają robić*;
— *podpowiadam innym i motywuję ich do pracy*;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

— *każdy powinien mieć swój udział w wyborze pomysłu, więc zachęcam innych do wypowiadania się i słuchania, co inni mają do powiedzenia*;
— *potrafię poradzić sobie z każdym zadaniem, inni mogą na mnie liczyć*;
— *staram się, ale to nie ja mam wpływ, inni są lepsi, ale im pomagam*;
— *bardziej się staram, jak dużo wysiłku wkładam i inni, tym bardziej się cieszymy, jak się nam uda.*

Deklarowane poczucie samoskuteczności we współpracy z grupą wynika m.in. z obserwacji własnej operatywności w trakcie radzenia sobie z problemem w grupie, porównywania się do innych współpracujących rówieśników. Świadczą o tym wypowiedzi uczniów:
— *jestem bardziej aktywna niż inni, mam dużo pomysłów i chętnie się nimi dzielę z innymi*;
— *łatwiej niż inni wykonuję zadania w grupie, podpowiadam, co można zrobić*;
— *chętniej niż inni współpracuję, podpowiadam, wykonuję więcej zadań, zależy mi, żeby grupa wygrała.*

Umiejętność współpracy przekształca się w jedną z kompetencji – odczucie skuteczności w czasie pracy grupowej, a to prowadzi do wzmocnienia poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą.

Chcąc ustalić, jakie są zasoby dzieci ułatwiające pracę nad zadaniem, sformułowano kilka pytań, które miały dostarczyć odpowiedzi, czy badani dzielą się z innymi wiedzą, pomysłami, ocenami, doświadczeniem (*Czy dzielisz się z innymi swoimi pomysłami, wiedzą? Czy podpowiadasz, jak należy wykonać zadanie?*). Ta kategoria odpowiedzi ujawniła, że znaczna część uczniów (88) chętnie dzieli się swoimi zasobami:
— *lubię innym podpowiadać, jak wiem, co robić, moje pomysły są dobre*;
— *podaję swoje pomysły, ale trzeba wysłuchać innych, bo może mają lepszy pomysły*;
— *potrafię rozdzielić pracę w grupie i mówię, jaki mam plan*;
— *moje pomysły są dobre, więc zawsze nimi się dzielę*;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

— *przynoszę materiały i pokazuję, do czego je wykorzystać*;
— *lubię dyskutować, bo wiem, jak przekonać innych*;
— *dzielę się wiedzą, bo lubię pomagać*;
— *nie przekonuję, ale mówię, co ja bym zrobił w tej sytuacji*;
— *nie podpowiadam, bo inni są lepsi ode mnie*;
— *czasem, dlatego inni kierują grupą*;
— *inni są lepsi ode mnie, ale czasami coś powiem.*

W czasie działania uczniowie oceniają swoje możliwości, niektórzy prezentują swój wkład pracy w ostateczny wynik na forum, w obecności innych członków grupy/grup, porównują się z innymi. Wyniki badań wskazały, że znaczna część badanych uczniów (69) chętnie prezentuje ocenę własnego wkładu pracy na forum, w obecności rówieśników. Uzyskane wypowiedzi dzieci w większości przypadków to potwierdzają. Część badanych uczniów wskazała jednak, że stanowi to dla nich znaczny problem, krępują się mówić na temat swojego zaangażowania w wykonanie zadania w obecności innych lub mają obawy przed negatywną reakcją grupy. Oto przykładowe wypowiedzi:
— *tak, lubię mówić o tym, co zrobiłem w grupie, bo się staram. Chcę, żeby inni to zauważyli*;
— *lubię prezentować własne pomysły innym, bo może się spodobają*;
— *czasami lubię prezentować moje pomysły, bo są fajne, czasami nie, bo są głupie*;
— *lubię podpowiadać i mówić, jakie mam pomysły, bo może wszyscy skorzystamy*;
— *tak, lubię mówić, co zrobiłem, bo inni poznają jak działam*; *tłumaczę, że moje pomysły są dobre*;
— *lubię prezentować własne pomysły, bo są dobre*;
— *czasami lubię podpowiadać, ale najczęściej nie lubię, bo grupa mnie nie słucha*;
— *czasami się waham, dlatego, bo nie wiem, czy to zaakceptują*;
— *jeśli wymyślam coś, to chętnie powiem*;
— *lubię prezentować własne pomysły, bo lubię komplementy na ten temat*;
— *nie czuję się dobrze, gdy mam wypowiadać się na forum grupy*;
— *zła ocena innych paraliżuje mnie.*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Znaczna część uczniów wskazała także, że lubi prezentować osiągnięcia grupy na forum klasy, jednak część badanych unika takich działań z powodu ryzyka ośmieszenia:

— *chcę prezentować wyniki grupy, ale inni się śmieją, przeszkadzają*;
— *inni komentują i nie mogę się skupić*;
— *nie potrafię ładnie zaprezentować osiągnięć grupy, wstydzę się, nie umiem tak jak inni, potem koleżanki mi dokuczają*;
— *to jest bardzo trudne mówić w klasie, co zrobiła grupa, bo inni się śmieją i przezywają*.

Istotne dla skuteczności działania jest jego właściwe zaplanowanie i panowanie nad czasem. Osoby mające poczucie skuteczności we współpracy z grupą potrafią zaplanować działania i kontrolują czas przeznaczony na wykonanie zadania. Część badanych dzieci ujawniła takie umiejętności:

— *czasami, jak myślę, że to konieczne, wskazuję, ile czasu mamy w grupie na wykonanie zadania*;
— *zdarza się, że mówię, ile mamy przeznaczyć czasu na wykonanie zadania*;
— *czasami planuję, jak po kolei pracować nad zadaniem i namawiam do tego innych, Pani mówiła, że to dobry sposób*;
— *jak pracuję w grupie lub w parze, wiem, jak rozplanować czynności, żeby wykonać zadanie*;
— *wiem, jak zaplanować czas pracy*;
— *umiem zaplanować czas pracy i pokierować czasem pracy innych, w grupie pełnię rolę strażnika czasu*;
— *potrafię kontrolować czas pracy, żeby grupa zdążyła*;
— *kontroluję czas pracy innych i sama też się pilnuję*.

To, co świadczy o skuteczności uczniów w pracy z grupą i wpływa pozytywnie na pracę nad zadaniem, to różnego typu zasoby: wiedza, siła, czyli pozytywna ocena własnych zasobów/kompetencji umożliwiających pracę nad zadaniem, nierezygnowanie z jego wykonania pomimo trudności, wytrwałość podczas realizacji zadania, panowanie nad czasem, planowanie działania, zaangażowanie, praca nad wykonaniem zadania, dążenie do realizacji celu, potrzeba autopre-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

zentacji, potrzeba bycia ocenianym przez innych, doświadczenie, odpowiedzialność, uwrażliwienie na potrzeby innych.

Pracę zespołu utrudniają z kolei: wycofanie, uzależnienie od autorytetu, stres, preferowanie indywidualnej pracy.

Świadomość efektywności działania prowadzi do przyjęcia postanowienia polepszenia wyniku, stanowiąc rodzaj autoperswazji. Zdaniem Bandury (1997) im bardziej jednostka wierzy w swoje umiejętności pozwalające na realizację zamiaru, tym ma większą motywację do osiągnięcia celu i tym częściej odnosi sukces indywidualnie lub grupowo.

Znaczna część badanych uczniów czuje się skuteczna w działaniu, niestety wyniki badań wykazały, że są uczniowie, którzy uważają, że inni mają większe umiejętności, zdolności, dlatego wolą się wycofać z pracy nad zadaniem w grupie lub w parze, żeby nie narazić się na stres, ośmieszenie, negatywną ocenę, wykluczenie z kolejnych wspólnych prac. Odpowiedzi badanych uczniów wyraźnie wskazują na konkretne przyczyny mniejszego zaangażowania dzieci, niechęci do prezentacji własnego wkładu w osiągnięcia, a nawet wycofania ze wspólnych działań:

— *czasami nie zabieram się do zadania, bo wiem, że nie potrafię i nie chcę, żeby inni na mnie krzyczeli*;
— *nie wierzę, że dam radę, nie chcę, żeby inni się nabijali*;
— *lepiej się nie wychylać, jak się nie wie, inni zrobią to lepiej*;
— *nie lubię mówić, co zrobiłam dla grupy, bo się wstydzę*;
— *nie lubię pracować w grupie, bo czasem nie wiem, co robić, inni na mnie krzyczą i się stresuję*;
— *niezbyt lubię mówić, co zrobiłam dla grupy, bo się zawsze boję, że zrobię coś nie tak i wszyscy zaczną na mnie krzyczeć*;
— *nie chcę prezentować, co zrobiłam, bo nie zawsze są dobre osoby*.

Wyniki badań wykazały, że zdecydowania większość dzieci lubi podejmować nowe wyzwania. Nowe, nietypowe zadania wymagają pomysłowości i wielostronnej aktywności. Uczniowie w zdecydowanej większości (108) wskazali, że lubią podejmować wyzwania wymagające od nich poszukiwania, eksperymentowania, sprawdzenia swoich możliwości:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

— *lubię, jak Pani daje nam coś nietypowego do zrobienia, np. mamy przygotować projekt,*
— *lubię, jak wykonujemy doświadczenia i potem trzeba wymyślić jakąś teorię, potrzeba dużo argumentów*;
— *lubię, jak coś wymyślamy, np. tworzymy nietypowe stwory, albo nieistniejące urządzenia i wymyślamy, do czego są przydatne*;
— *fajnie, jak mamy wymyślić jak najwięcej pomysłów, a potem w czasie obserwacji sprawdzamy, czy mieliśmy rację.*

Efektywność innych członków grupy, ich zaangażowanie wpływa na zachowanie i zaangażowanie pozostałych członków grupy. Jeśli wysoko oceniamy grupę, z którą współpracujemy, może to nie tylko wpływać na motywację do działania, ale także podwyższyć własną ocenę. Część uczniów (26) potwierdziła tę zależność, wskazując, że ich zaangażowanie w wykonanie zadania w grupie czy w parze zależy od zaangażowania kolegów i koleżanek, którzy wkładają wiele wysiłku, potrafią działać i są zmotywowani do osiągnięcia wygranej, a skuteczność grupy, z którą współpracują, może wzmocnić ich przekonanie o własnej skuteczności w pracy z zespołem. Istotny był tu nie tylko włożony wysiłek, ale także poświęcony wspólnie czas. Uczniowie wskazali, że wspólne działanie, wspólny wysiłek, mimo iż nie zawsze gwarantują wygraną, może być skutecznym motywatorem do dalszej pracy:

— *jak inni się starają, to mnie też bardziej się chce i bardziej się staram, to mnie motywuje, nawet jak nie jest pewne, czy wygramy*;
— *jak grupa sobie radzi, to ja też sobie radzę*;
— *ja też potrafię zachęcić grupę, ale jak wszyscy się starają, nie kłócą się, to lepiej nam się pracuje i ja też bardziej się angażuję, daję z siebie wszystko*;
— *jeżeli wszyscy działają i widać, że im zależy, to mnie też bardziej zależy*;
— *jak inni mocno pracują, to ja też się mocniej staram i łatwiej jest mi wykonać zadanie*;
— *jak się wspólnie pracuje i już się włożyło trochę pracy i czasu, to trzeba doprowadzić zadanie do końca.*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Na uczniów chętnych do działania demotywująco wpływają m.in. negatywne postawy rówieśników. Oto niektóre wypowiedzi badanych uczniów:

— *czasami się angażuję, zależy, jaka jest grupa, czasami inni nic nie robią, „obijają się" i mnie też się wtedy nie chce*;
— *jak inni nic nie robią, albo się kłócą, to po co się mam starać, i tak nie wygramy*;
— *czasami angażuję się, zależy, czy inni się starają*; *jak nie, to ja też nie*;
— *tak, angażuję się, ale czasami, bo jak inni się kłócą, to się nie staram*;
— *tak, czasami się angażuję, jeżeli się nie kłócimy i każdy wie, co ma robić*;
— *czasami się angażuję, ale mój zapał gaśnie, jak inni nie mogą się dogadać lub udają, że pracują*.

Nieliczna grupa uczniów (15) wskazała również, że na ich powrót do działania istotny wpływ miało zaangażowanie zespołu. Gdy dzieci, w związku z kłopotami z wykonaniem zadania, wycofywały się z pracy, zaangażowanie pozostałych członków grupy, ich umiejętności i chęć wygranej okazały się istotnym stymulatorem powrotu do realizacji zadań:

— *czasem, jak zadanie jest trudne, nie chce mi się starać, ale jak inni nie rezygnują, to ja też zaczynam działać, jak inni potrafią sobie poradzić z zadaniem, to ja też*;
— *wczoraj się nie starałem, ale jakbym się starał, to też wykonałbym to zadanie, tak jak inni*;
— *jak inni się starają, to nawet jak rezygnuję, to potem z powrotem zaczynam mocniej pracować*.

Uczniom zadano też pytania o ocenę siebie w roli lidera grupy i o czynności, jakie podejmują podczas pracy nad rozwiązaniem problemu w grupie. Uzyskane wypowiedzi pokazały, co badane dzieci sądzą na temat kierowania zespołem, kierowania pracą grupy oraz jak oceniają członków grupy:

— *dobrze kieruję pracą zespołu, wiem, jak ich zmobilizować*;
— *wyznaczam role w zespole, sprawdzam, jak pracują, podpowiadam*;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

— *przydzielam zadania osobom w grupie i sprawdzam, jak pracują, czy trzymają się czasu, potem podsumowuję*;
— *wyznaczam kolejne kroki i kto będzie odpowiedzialny za kolejne etapy*; *kieruję dyskusją*;
— *jak ktoś się ociąga, to wyznaczam mu zadanie, pośpieszam i przywołuję do porządku*;
— *upominam tych, którzy przeszkadzają, i chwalę tych, którzy się starają*;
— *na forum klasy mówię, kto przyczynił się do rozwiązania zadania, kto za co był odpowiedzialny, kto się starał*;
— *jak robimy coś wspólnie, to trzeba się angażować, dlatego przypominam o tym, żeby się starać, by osiągnąć wygraną*;
— *niektórzy się nie starają, to ich mobilizuję*;
— *czasami ktoś nie potrafi czegoś zrobić, jak pracujemy w grupie, bo np. zadanie jest za trudne, to przydzielam mu inne rzeczy do zrobienia.*

Kolejne pytanie, mające uzasadnienie w teorii społeczno-poznawczej uczenia się, dotyczyło odbioru trudności zadania. Ta kategoria pytań wykazała, że zależnie od stopnia trudności zadania uczniowie w różny sposób angażują się w jego wykonanie:
— *angażuję się bardziej, gdy zadanie jest łatwiejsze i jestem pewien, że sobie poradzimy*;
— *jak zadanie jest trudne, próbuję podpowiadać, zastanawiam się, jak je rozwiązać*;
— *mówię koleżance, co zrobić, żeby rozwiązać trudne zadanie*; *nie można się poddawać*;
— *wysilam się, nawet jeśli zadanie jest trudne, ale w grupie łatwiej coś wymyślić*;
— *jak nie wiemy, jak rozwiązać trudne zadanie, mówię krok po kroku, co zrobić.*

Badani uczniowie wskazali również, że efektywność pracy grupy jest różna w zależności od poziomu trudności zadań do realizacji. W większości przypadków efektywność jest wysoka i ma bezpośrednie przełożenie na pracę poszczególnych członków zespołu i sukces grupy jako całości.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Wyniki badań potwierdziły, że znaczna część badanych uczniów czuje się skuteczna w działaniu we współpracy z grupą i w parze, niestety uczniowie czasami wolą wycofać się z realizacji wspólnych działań, ponieważ uważają, że nie są tak kompetentni jak inni, mają mniejsze umiejętności, zdolności, więc wolą zrezygnować, aby nie narazić się na stres, ośmieszenie, negatywną ocenę, wykluczenie z kolejnych wspólnych prac. Konieczne wydają się tutaj działania nauczycieli zmierzające do nauczenia dzieci wzajemnej, skutecznej współpracy, szacunku, współzawodnictwa przebiegającego w atmosferze godności i porozumienia.

Znalezienie sposobów na to, by uczniowie pracujący w grupie byli odpowiednio motywowani, czuli się odpowiedzialni za wykonanie zadań, jednocześnie angażując się w ich realizację, byli przekonani o własnej skuteczności i wierzyli w to, że można ją zwiększyć we współpracy z grupą, to prawdziwe wyzwanie dla edukacji, dla skutecznego nauczyciela. Jego styl pracy i poczucie własnej skuteczności są istotnym stymulatorem skuteczności uczniów. By tego dokonać, nauczyciel musi być świadomy swojej skuteczności, wzmacniać ten proces poprzez ustawiczne kształcenie i wykorzystywać swoją wiedzę i doświadczenie do tworzenia sytuacji edukacyjnych wspierających uczniów w budowaniu ich świadomości i skuteczności własnej i zespołowej.

5.4. Metody rozwijania kompetencji społecznych i skuteczności własnej dzieci

Kompetencje społeczne wyznaczane są w głównej mierze przez temperamentalne i osobowościowe uwarunkowania oraz elementarne umiejętności i zdolności. Cechy temperamentu i osobowości wpływają na zachowania, stopień zaangażowania sposobów odbierania i przekształcania sytuacji życiowych, na łatwość i częstość nawiązywania kontaktu, na odbiór i zachowanie innych wobec jednostki (Argyle 1999; Kenrick, Neuberg, Cialdini 2002). Poczucie własnej skuteczności, aktywny sposób funkcjonowania, brak lęku społecznego i odwaga, motywacja do działania znacząco określają sposoby

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

funkcjonowania społecznego (Matczak 2001; Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna 2008).

Analiza literatury przedmiotu wskazuje również, że kompetencje społeczne, umiejętności interpersonalne, społeczna skuteczność zależą nie tylko od cech wrodzonych, ale są znacząco zdeterminowane historią życia społecznego jednostki, w którym ona działa i funkcjonuje w różnorodnych jakościowo sytuacjach społecznych, wykazując urozmaiconą aktywność w relacjach z innymi.

Nabywanie kompetencji społecznych dokonuje się od najmłodszych lat poprzez trening społeczny, odbywający się albo w naturalnych sytuacjach życiowych, albo w trakcie oddziaływań szkoleniowych, terapeutycznych, w sytuacjach symulowanych (Argyle 1994; Matczak 2001).

Rozwijając kompetencje społeczne i skuteczność inter- i intrapersonalną jednostki, należy uwzględnić różnego rodzaju stymulacje i oddziaływania odnoszące się do zachowań społecznych, takie jak:

— kształtowanie umiejętności dekodowania reguł społecznych, analizowania sytuacji społecznych,
— rozwijanie empatii poznawczej,
— uczenie monitorowania zachowań ekspresyjnych własnych i innych,
— budowanie pozytywnego obrazu siebie,
— eliminowanie lęków i ograniczeń społecznych,
— wykorzystanie treningów zachowań asertywnych,
— rozwijanie zainteresowania życiem społecznym, różnorodnością sytuacji społecznych,
— uczenie monitorowania zachowań ekspresyjnych własnych i innych osób,
— budowanie pozytywnego obrazu siebie,
— eliminowanie lęków i ograniczeń społecznych,
— wykorzystanie treningów zachowań asertywnych,
— rozwijanie zainteresowania życiem społecznym, różnorodnością sytuacji społecznych.

Celowe wydaje się też rozwijanie i stymulowanie wchodzących w skład kompetencji społecznych umiejętności emocjonalno-spo-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

łecznych, do których należą m.in. umiejętności: komunikacyjne, pracy w grupie/zespole, negocjacji, wywierania wpływu społecznego, a także empatii. Stanowią one około dwóch trzecich kompetencji determinujących ponadprzeciętne wykonanie i skuteczność pracy. Są konieczne podczas rozmów kwalifikacyjnych, w osiąganiu statusu zawodowego (Spitzberg, Cupach 2002). Wysoki poziom umiejętności społecznych pozwala jednostce na lepsze przystosowanie się do zmian życiowych, większą elastyczność zachowań i postaw w sytuacjach społecznych, a także stanowi gwarancję poczucia bycia zrozumianym i docenionym oraz niższych wskaźników lęku, depresji czy też poczucia samotności (Strelau 2002).

Biorąc pod uwagę znaczenie kompetencji społecznych, celowe i jednocześnie niezbędne jest ich rozwijanie i stymulowanie poprzez wykorzystanie różnorodnych metod i technik pracy. Wśród nich należy wyróżnić metody synektyczne, wykorzystujące myślenie metaforyczne, umożliwiające ujęcie danego zjawiska lub przedmiotu z różnych punktów widzenia, poprzez poszukiwanie analogii do innych zjawisk lub przedmiotów.

W praktyce szkolnej wykorzystywane są analogie proste, personalne i fantastyczne. Pierwsze z nich umożliwiają uczniom identyfikację z innym obiektem, np. Zostałeś dyrektorem firmy. Jakie rozwiązania przedstawisz swoim pracownikom? Analogie personalne pozwalają uczniowi na postawienie się w mniej lub bardziej realnych sytuacjach, np. Gdzie byś zamieszkał, gdybyś mógł wybrać dowolny zakątek świata? Analogie fantastyczne z kolei dają uczniowi możliwość wymyślenia zupełnie nowej nazwy, przedmiotu, zjawiska, np. Co by było, gdyby uczniowie nie mieli prawa głosu?

Należy podkreślić, że metody synektyczne oprócz rozwijania umiejętności emocjonalno-społecznych (wczuwanie się w nową sytuację) rozwijają także innowacyjność i kreatywność (pożądane postawy w ramach kompetencji kluczowych).

Szczególną metodą edukacyjną, ukierunkowaną na wychowanie i rozwój emocjonalny, intelektualny i społeczny jednostki, jest drama. Metoda ta, polegająca na wchodzeniu w rolę postaci bez jej aktorskiego odtworzenia, wczuwaniu się w jej emocje i podejmowaniu prób

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

rozwiązania problemu, umożliwia aktywne uczenie się przez działanie i doświadczenie, zrozumienie, uwewnętrznienie, zdobycie lub pogłębienie wiedzy o świecie, o sobie. Podstawą dramy jest przeżycie, na którym opiera się refleksja, a jej kluczowym elementem jest konflikt (zetknięcie się sprzecznych dążeń, poglądów, interesów), stanowiący siłę napędową rozwoju akcji i kształtujący przeżycia i reakcje uczestników. Drama jest realizowana zgodnie z obowiązującymi regułami i wymaga uwzględnienia kolejnych etapów: sytuacji wyjściowej, problemu i konfliktu, podsumowania i wniosków. Najistotniejsze w dramie jest nie finalne rozwiązanie konfliktu, ale sam proces podejmowania działania, jego przebieg. Metoda ta służy bowiem do odtwarzania i obserwowania zachowań ludzkich, ich pobudek, motywacji, a następnie analizy towarzyszących temu emocji i konsekwencji podjętych decyzji. Metoda ta ze względu na swoją efektywność może być z sukcesem stosowana w procesie wspomagania uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Inną metodą skutecznie wykorzystywaną dla rozwijania kompetencji społecznych mogą być próby Guilforda, będące metodą pomiaru myślenia twórczego. Najczęściej wykorzystywane są dwa typy prób Guilforda: 1) Test Odległych Konsekwencji – np. Co by było, gdybyśmy nie wyrażali emocji? i 2) Test Niezwykłych Zastosowań – np. Podaj jak najwięcej niezwykłych zastosowań uśmiechu.

Kolejną metodą rozwijającą umiejętności emocjonalno-społeczne jest „Lista atrybutów", usprawniająca także myślenie twórcze, w tym głównie takie jego cechy, jak płynność, oryginalność i giętkość. Przeprowadzanie tego ćwiczenia przed przystąpieniem uczniów do działania ma dodatkowy walor – pobudza ich do pracy, zwiększa ich koncentrację oraz motywuje do podjęcia twórczego ryzyka podczas wykonywania innych zadań. W wersji pisemnej „Listy atrybutów" uczeń ma udzielić jak najwięcej odpowiedzi w określonym czasie, w wersji ustnej natomiast uczniowie, siedząc w kręgu, kolejno odpowiadają na zadane pytanie, kontrolując, by ich wypowiedzi się nie powtórzyły. W zależności od pomysłowości grupy można przeprowadzić kilka rund, wykorzystując to samo pytanie. Przykładowe pytania o atrybuty to: Jakie mogą być emocje, uczucia? Jaki może być przy-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

jaciel? Lista atrybutów może przyjąć zmodyfikowaną postać poprzez odwrócenie pytania: Co może zachwycać? Co może rozczarowywać? Wraz z postępami w treningu myślenia twórczego należy łączyć właściwości: Co smuci jednych, a cieszy innych? Co jednym się podoba, a innym nie? Podany schemat może posłużyć jako inspiracja do tworzenia przez nauczycieli nieograniczonej liczby pytań i poleceń, np. w kontekście rozumienia emocji i własnych stanów uczuciowych.

Kolejna metoda, „Portfolio", służy monitorowaniu osiągnięć ucznia poprzez gromadzenie, dokumentowanie i porządkowanie jego wytworów w odpowiednio do tego przygotowanej teczce (lub segregatorze). Zaletą tej metody jest poznanie efektów (nie tylko finalnych, ale także cząstkowych) działań ucznia podejmowanych zarówno podczas zajęć szkolnych, jak i w domu, w ramach czasu wolnego, związanych bezpośrednio z zainteresowaniami dziecka. Portfolio może więc stanowić doskonałe narzędzie autoewaluacji. Na podstawie przeglądu prac uczeń zauważa postępy oraz dostrzega obszary wymagające dodatkowego treningu, co ma pozytywny wpływ na jego motywację wewnętrzną. Zmodyfikowaną wersję „Portfolio" może stanowić „Teczka sukcesów", w której uczniowie gromadzą ich zdaniem najlepsze prace. Teczki takie mogą stać się – w obliczu spadku motywacji do pracy – istotnym czynnikiem kształtującym poczucie sprawczości i samoskuteczności oraz stabilizującym względnie wysoką samoocenę.

Metodą służącą rozwijaniu wśród uczniów umiejętności wglądu w siebie oraz wiedzy na temat innych ludzi (ich potrzeb, stanów emocjonalnych, motywów działania) jest „Trening mądrości" opracowany przez Roberta Sternberga (por. Knopik 2012). Celem tej metody jest przede wszystkim przygotowanie uczniów do uwzględniania w swoich działaniach dobra wspólnego oraz troski o innych. Sternberg, wyjaśniając fenomen mądrości, opisuje trzy rodzaje myślenia (refleksyjne, dialogiczne i dialektyczne) odpowiedzialne za wypracowanie przez jednostkę stanu równowagi między własnymi potrzebami a potrzebami innych. Myślenie refleksyjne włącza: metapoznanie, emocjonalną kontrolę, monitoring stanu psychicznego własnego oraz innych osób, świadomość wartości wyznawanych przez siebie i innych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Myślenie dialogiczne obejmuje stosowanie w trakcie rozwiązywania problemów różnorodnych systemów odniesienia w celu uwzględnienia różnych perspektyw, punktów widzenia. Myślenie dialektyczne z kolei umożliwia jednostce wykształcenie – na podstawie różnych interpretacji i stanowisk – własnego poglądu, będącego syntezą czasem całkowicie przeciwstawnych sobie ujęć (Sternberg, Grigorenko 2000).

Wymienione rodzaje myślenia można wykorzystać już w starszych klasach szkoły podstawowej. Pojawiający się dysonans, również o charakterze emocjonalnym, potrzeba oceny, po czyjej stronie jest racja, lub zrozumienia, że dany pogląd zależy od wielu kwestii – stanowi podstawę formułowania się własnego, często odmiennego stanowiska ucznia. Skuteczną techniką stosowaną w treningu mądrości jest „Drzewo motywów". Uczniowie, analizując konkretne sytuacje ze swojego życia lub doświadczenia swoich rówieśników z perspektywy różnych osób zaangażowanych w dane wydarzenie, tworzą drzewa motywów dla każdej postaci opisanej w prezentowanej historii, np. Kuba obraził się na swojego tatę, który obiecał mu tydzień temu, że dzisiaj pójdą razem do kina. Tata nie dotrzymał słowa, bo musiał zająć się babcią, która nagle zachorowała. Kuba uważa, że dla taty babcia jest ważniejsza od niego. Tacie jest przykro, że Kuba nie rozumie całej sytuacji i jest na niego obrażony. Przecież chodzi o zdrowie babci! Technika ta dzięki wizualizacji pomaga zrozumieć istnienie wielu różnych punktów widzenia, które często nie sprzyjają podjęciu konkretnej decyzji. Uczniowie uczą się w ten sposób myślenia dialogicznego i refleksyjnego oraz elementów analizy decyzyjnej (istotnej w procesie świadomego kształtowania biegu własnego życia). Trening mądrości może być wykorzystywany w ramach różnych obszarów edukacji, z uwzględnieniem realizacji standardowych zagadnień z podstawy programowej i kształtowania innych kompetencji kluczowych. Przykładem takich działań może być projekt edukacyjny: Co czują zwierzęta?, w którym uczniowie, poszukując informacji z wykorzystaniem technologii komunikacyjno-informacyjnych, pracując zespołowo, mogą poznać, jak powstają emocje, rozwijają myślenie refleksyjne, stykają się z różnymi poglądami badaczy na tę kwestię i próbują sami sformułować własne opinie i poglądy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Popularną metodą stosowaną w praktyce szkolnej jest metoda grup dyskusyjnych, stosowana często w celu ustalenia poziomu wiedzy i doświadczeń uczniów oraz włączenia ich do aktywnego udziału w zajęciach. Grupa zostaje podzielona na zespoły trzy-, cztero- lub pięcioosobowe, posadzone przy osobnych stolikach, które będą zapisywały efekty pracy (np. sposoby rozwiązania problemu, sprawy, zadania) na dużych planszach, a następnie prezentowały własne rozwiązania, osiągnięcia na forum klasy – by wszyscy mogli nie tylko przyjrzeć się rozwiązaniom, zanotować, zapamiętać, czytając propozycje poszczególnych zespołów, ale także poznać opinie danej podgrupy i poszczególnych jej członków. W ramach rywalizacji zespołowej podgrupy mogą zajmować się tym samym zagadnieniem lub – w ramach współpracy międzyzespołowej – kwestiami uzupełniającymi się. Aktywne słuchanie innych członków poszczególnych zespołów uczy dyskusji, tolerancji dla odmiennych poglądów, dobrej woli, kultury osobistej, a także pozwala lepiej się poznać i przełamać uprzedzenia. Metoda ta może okazać się bardzo skuteczna przy budowaniu zgranego zespołu wzajemnie pomagającego sobie zrozumieć trudniejsze kwestie, w którym dominuje współpraca i zwiększa się motywacja do pracy. W metodzie grup dyskusyjnych podczas dwóch etapów: pracy w zespołach (10 minut) i dyskusji ogólnej (20 minut) jeden członek podgrupy prezentuje rezultaty pracy zespołu na forum klasy – i jest to wstęp do dyskusji ogólnej. Można tu stosować argumentację, szukać uzasadnień danych ustaleń, rozwiązań, szukać punktów wspólnych na planszach, określić różnice w efektach pracy poszczególnych zespołów i wyjaśnić wszystkie kontrowersyjne kwestie. Nauczyciel pełni rolę organizatora, moderatora dyskusji, zachęcając uczestników do wypowiadania się i nie krytykując danego punktu widzenia, a na koniec dyskusji wygłasza uwagi merytoryczne. Metoda dyskusji może być także realizowana w parach i przebiega w trzech etapach: rozmowa w parach nad rozwiązaniem problemu i zapisywanie wniosków na kartkach (5–10 minut); zebranie i zapisanie wniosków na jednej, dwóch planszach, z pominięciem powtarzających się propozycji uczniów oraz zawieszenie plansz na ścianie; dyskusja końcowa, w której można rozważać wybrane zagadnienia,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

ze zwróceniem uwagi na odmienne punkty widzenia, jako pobudzające, inspirujące do myślenia, do modyfikowania pojawiających się pomysłów (20 minut). Stanowi to nową jakość pracy grupowej. Warto podkreślić, iż metoda grup dyskusyjnych jest jedną z wielu metod dyskusyjnych, takich jak: dyskusja w parach, dyskusja punktowana, debata, drzewo decyzyjne, metaplan, „burza mózgów", metoda przypadków, które mogą być skutecznie wykorzystywane do zdobywania kompetencji społecznych przez dzieci.

Inną ciekawą metodą rozwijania samoskuteczności i umiejętności społecznych dzieci jest „Happening" (ang. 'wydarzenie'), niezbyt popularna w praktyce szkolnej forma działań parateatralnych. Metoda ta wykorzystuje prowokację zdarzeń i procesów oraz zachęca do udziału w nich zgromadzonych uczestników. Tego typu działania znakomicie stymulują postawę twórczą dzieci, wyzwalając ich aktywność twórczą. Ponadto rozwijają kontrolę emocjonalną i umiejętność radzenia sobie z trudnościami. Przykładowe happeningi to: Stop kłótniom! czy Dzień dobrego słowa.

W ramach rozwijania współpracy zespołowej uczniowie mogą wziąć udział w grach dydaktycznych (inscenizacjach, symulacjach). Metoda ta symuluje sytuacje realne lub tworzy sytuacje fikcyjne. Osoby odgrywają pewne role społeczne, zawodowe, które następnie są analizowane. Oprócz intelektu uaktywniane są tu emocje i wyobraźnia dzieci, co sprzyja zaangażowaniu, przeżyciu, zapamiętaniu. Najczęściej uczniowie, wchodząc w role, próbują rozwiązać konflikt, sprzeczność interesów. Po wyznaczeniu ról, otrzymaniu instrukcji ogólnej zawierającej opis sytuacji dla wszystkich uczestników inscenizacji, każdy otrzymuje instrukcje indywidualne (kim jestem, czego mam bronić, do czego dążyć, jakie mam atuty i ograniczenia). Scenariusz ten uczestnik uzupełnia własnym doświadczeniem, wiedzą i osobowością (Hamer 1999: 50). Ta sama scenka może być ogrywana wielokrotnie przez różne osoby wzajemnie oglądające własne wystąpienia. Po zakończeniu scenki grupa omawia sposób wykonania zadania, a zadaniem nauczyciela jest zachęcanie do dyskusji ogólnej, formułowania wniosków, wspólne z uczniami analizowanie problemu oraz przedstawienie uwag końcowych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Metodą służącą rozwijaniu kompetencji społecznych i skuteczności dzieci jest także „Debriefing", stanowiący szczególny rodzaj podsumowania zajęć, na który składa się: analiza zachowań i ich skutków dla dzieci i otoczenia społecznego; przegląd zdobytych umiejętności; wzajemne dzielenie się wiedzą i doświadczeniami; czasem dodatkowe ćwiczenie. Po ustaleniu, co dokładanie wydarzyło się podczas pracy grupowej, jak dzieci się z tym czują, czego ich to nauczyło, następuje uogólnienie efektów wspólnej pracy, zachęcenie do indywidualnego planowania i eksperymentowania. Rolą nauczyciela jest doprowadzenie do tego, aby uczniowie sami wyciągali wnioski; formułując wypowiedzi w pierwszej osobie, np. Moim zdaniem...; Według mnie...; Sądzę, że...; Myślę, że...; Czuję się z tym...., i aby oceniali wypowiedzi innych, przedstawiając swój punkt widzenia w sposób taktowny, stosując informacje zwrotne (Hamer 1999: 53–54).

Należy podkreślić, iż rozwijanie umiejętności społecznych, mających wpływ na skuteczność indywidualną i zespołową uczniów, powinno uwzględniać uczenie:

— skutecznej komunikacji, sztuki negocjacji, która sprzyja współpracy, wzajemnemu zaufaniu, szacunkowi oraz zdobywaniu wiedzy o innych (Lasky 2000);
— aktywnego słuchania, umożliwiającego budowanie pozytywnych relacji (Duhamel, Tabot 2004), zadawania odpowiedzialnych pytań i formułowania empatycznych wypowiedzi do innych (McNaughton i in. 2008);
— samokontroli, której przejawy pozytywnie wpływają na rozwój przyjaźni, relacji z dorosłymi, osiągnięcia w nauce i ogólny dobrostan (Wills i in. 2007);
— rozpoznawania i wyrażania emocji i uczuć oraz reagowania na nie, co ma istotne znaczenie dla rozwoju relacji, osiągnięcie dobrostanu społecznego i behawioralnego (Dunn, Cutting, Fisher 2002; Shipman, Zeman 2001);
— radzenia sobie ze stresem i lękiem (szczególnie silnym), co pomaga w rozwijaniu umiejętności wyznaczania sobie celów oraz ich osiągania (Bradley 2000);

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

— radzenia sobie z odrzuceniem czy wykluczeniem (Kochenderfer-Ladd i Pelletier 2008);
— radzenia sobie z nudą, co ma istotne znaczenie dla rozwoju samoregulacji i niezależności (Sharp i in. 2006);
— wyznaczania i osiągania celów, co w sytuacji sukcesu stanowi silną motywację do wyznaczania jeszcze bardziej ambitnych celów i angażowania się w ich realizację (Bandura 1993);
— rozwiązywania problemów codziennych, co wymaga integracji różnych umiejętności poznawczych, kluczowych dla osiągnięć w nauce i sukcesów społecznych; wypróbowywania potencjalnych rozwiązań w sposób konsekwentny, bez poddawania się (Greenwood i in. 2006);
— współpracy i grupowego rozwiązywania problemów (w tym również twórczego rozwiązywania problemów), by osiągnąć cel akceptowalny dla wszystkich (Garton, Pratt 2001), co wymaga nie tylko komunikacji, ale i bycia świadomym innych dzieci biorących udział w procesie rozwiązywania problemów (Garton, Pratt 2001), oraz brania pod uwagę punktu widzenia innych dzieci;
— koncentrowania uwagi (dzielenia i podtrzymywania uwagi), która u dzieci kojarzy się z kompetencjami i zachowaniami prospołecznymi (Wilson 2003) i może zwiększyć prawdopodobieństwo sukcesów w szkole (Reddy, Hale 2007) oraz obniżyć poziom negatywnego nastroju (Wilson 2003);
— wytrwałości w realizacji zadania i zaangażowania się w jego wykonanie, co wymaga od dzieci podtrzymania wysiłku, poświęcenia zadaniu i utrzymania samokontroli (Lauth, Heubeck, Mackowiak 2006; Bloom 1974; Carrol 1963), która zwiększa szanse na skuteczne uczenie się i zmniejsza możliwe konflikty z nauczycielami i rówieśnikami (Gest, Gest 2005);
— umiejętności współzawodnictwa, dzięki którym dzieci mogą stosować różne strategie radzenia sobie z wynikiem i reagowania na wygraną i przegraną (Salvador 2005);
— cierpliwości, czekania na swoją kolej, co wymaga umiejętności samoregulacji emocji i zachowania oraz zarządzania nimi (Saarni 1999);

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

— asertywności, która jest powiązana z umiejętnościami negocjacji społecznych, potrzebnymi, aby radzić sobie z problemami z rówieśnikami, w tym również z wiktymizacją przez rówieśników (Kochender-Ladd, Pelletier 2008);
— akceptowania czyjegoś NIE, aby radzić sobie z rozczarowaniem i umieć przekierować swoje negatywne reakcje emocjonalne i behawioralne na odmowę (Bridge, Grolnick 1995);
— proszenia o pomoc – ważnej strategii radzenia sobie w sytuacji poszukiwania informacji (porady) lub wsparcia emocjonalnego (Compas i in. 2001), umożliwiającej redukcję lęku, złości, strachu, regulację emocjonalną (Newman 2008);
— pomagania innym, co stanowi ważny czynnik ochronny (siłę) i sprzyja angażowaniu się w działania prospołeczne aktualnie i w przyszłości (Eisenberg, Fabes 1998, za: Reddy 2015: 67–89);
— sztuki autoprezentacji (Hamer 1999).

Wymienione umiejętności wydają się niezbędne w pracy grupowej, a także pomocne w budowaniu poczucia samoskuteczności i skuteczności własnej we współpracy z grupą, co jest istotne z punktu widzenia osiągania sukcesu zawodowego i osobistego na różnych etapach życia.

Należy podkreślić, iż twórcza organizacja działań grupowych powinna uwzględniać: twórczy klimat, skuteczny system wymiany informacji i dzielenia się pomysłami, elastyczne procedury kierowania i wdrażania zmian, innowacji, przy wykorzystaniu mocnych stron członków grupy, koncentracji na celach i zadaniach strategicznych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Zakończenie

Relacje z rówieśnikami dostarczają dziecku wielu pozytywnych, ale często też trudnych doświadczeń. Zaspokajają poczucie bliskości, przynależności społecznej, budują poczucie skuteczności własnej i zespołowej, są ważnym źródłem wsparcia społecznego, ułatwiają podejmowanie zadań rozwojowych w zakresie rozwijania kompetencji społecznych. Dają możliwość eksperymentowania w przyjmowaniu różnych ról społecznych, doświadczania kontroli społecznej i podporządkowywania się jej (Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa 2017: 27). Wysoki poziom poczucia samoskuteczności i skuteczności we współpracy z grupą, będący istotnym komponentem umiejętności społecznych, nie tylko pozwala jednostce angażować się w realizacje zadań dłużej i pracować ciężej, żeby osiągnąć wyznaczone cele (Szente 2007), ale także jest istotnym przyczynkiem do osiągnięcia sukcesu życiowego i zawodowego w przyszłości.

Monografia miała przybliżyć różne definicje i rozumienie kompetencji społecznych, a jednocześnie podkreślić wagę tego tematu w dzisiejszym wychowaniu dziecka zarówno w szkole, jak i w domu. Kształtowanie kompetencji społecznych pomoże dziecku znaleźć się w grupie rówieśniczej, a później w środowisku pracy i w społeczeństwie. Dlatego też autorki przedstawiły różne definicje tego zagadnienia, następnie omówiły sposoby rozwijania kompetencji społecznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz metody diagnozujące te kompetencje. Skupienie się na problematyce samoskuteczności i skuteczności własnej we współpracy z grupą ukazało znaczenie poczucia skuteczności własnej w różnych obszarach życia człowieka, w tym także w sytuacjach szkolnych podczas pracy grupowej.

Prezentowana książka może być źródłem refleksji i inspiracji dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Nauczycieli poszukujących

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

efektywnych i skutecznych pomysłów oraz rozwiązań uświadamiających dzieciom wartość współpracy, współdziałania, bycia skutecznym. Znalezienie sposobu, by osoby współpracujące w grupie były odpowiednio zmotywowane, czuły się odpowiedzialne za wykonanie zadania, angażowały się w jego realizację, były wytrwałe, wkładały w to wiele wysiłku i wierzyły w budowanie/powiększanie własnej skuteczności, stanowi prawdziwe wyzwanie dla nauczyciela.

Samoskuteczność we współpracy z grupą oznacza taką ocenę swoich zdolności, możliwości, która pozwala zakończyć sukcesem wykonanie zadań grupowych i stanowi zbiór przekonań o sobie w relacji z innymi członkami grupy. Jest to bardzo istotne z punktu widzenia osiągania celów – przekonanie o własnej skuteczności wpływa bowiem na: ilość wysiłku wkładanego przez uczniów w uczenie się, kierowanie własnym rozwojem, poszukiwanie innych, nowych strategii uczenia się oraz na wytrwałość wobec nowych wyzwań.

Pytanie, jak wpływać na budowanie poczucia skuteczności uczniów i skuteczności własnej nauczyciela, powinno stanowić źródło pogłębionej refleksji i działań służących skuteczności edukacji i osiągania sukcesów w różnych obszarach funkcjonowania społecznego.

Z poczuciem własnej skuteczności, sprawczości i skuteczności we współpracy z grupą wiąże się poczucie kompetencji, które stoi u podstaw podejmowania przez jednostkę aktywności w różnych sferach; odpowiada ono również za inne uczucia czy wartości powiązane z tymi aktywnościami, jak np. odpowiedzialność, satysfakcję czy osiągnięcia (Bandura 1997, 2006).

To, co może decydować o uogólnionej pozytywnej ocenie własnych kompetencji, to umiejętność finalizacji podejmowanych działań, a więc poczucie bycia sprawcą zaistniałych i odczuwalnych (osobiście i społecznie – np. przez grupę rówieśników) skutków własnych aktywności (w tym również uczenia się, por. Filipiak 2012). Powinno to stanowić fundament (punkt wyjścia i punkt dojścia) formowania wszelkich działań wychowawczych i profilaktycznych zarówno ze strony szkoły i rodziców, jak i instytucji zewnętrznych, w tym poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Bibliografia

Adams K., Galanes G.J. (2008). *Komunikacja w grupie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Adams J. (1986). *Conceptual Blockbusting. A Guide to Better Ideas, Reading*. Perseus Books.

Aleccia V. (2011). Walking our Talk: The imperative of teacher educator modeling. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas,* 84 (3), s. 87–90.

Arendt H. (1998). *The Human Condition*. Chicago: The University of Press.

Arends R. (1994). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP.

Argyle M. (1994). Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych. W: W. Domachowski, M. Argyle (red.), *Reguły życia społecznego*. *Oksfordzka psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 197–208.

Argyle M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Badegruber B. (1997). *Nauczanie otwarte w 28 krokach*. Warszawa: WSiP.

Baka Ł., Cieślak R. (2010). Zależność między stresorami w pracy a wypaleniem zawodowym i zaangażowaniem w pracę w grupie nauczycieli: pośrednicząca rola przekonań o własnej skuteczności i wsparcia społecznego. *Studia Psychologiczne*, 48 (3), s. 5–18.

Bandura A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bandura A. (2006). Adolescent Development from an Agentic Perspective. W: F. Pajares, T. Urdan (red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, Connecticut: IAP, s. 1–42.

Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, s. 1–26.

Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, s. 117–148, doi: 10.1207/sl5326985ep2802_3.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New York: Prentice Hall, Englewood Clifs.

Bandura A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), s. 191–215.

Bandura A., Ross D., Ross S.A. (1961). Transmission of aggression through the imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 63 (3), s. 575–582.

Bańka A. (2005). *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*. Poznań–Warszawa: Studio PRINT-B, Instytut Rozwoju Kariery.

Bąbel P., Wiśniak M. (2014). *12 zasad skutecznej edukacji, czyli jak uczyć, żeby nauczyć*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Bembenutty P.H. (2006). *Teachers' self-efficacy belief, self-regulation of learning, and academic performance, a paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association.* New Orleans, LA.

Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Belbin M. (2003). *Twoja rola w zespole*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Belbin M. (2010). *Nie tylko zespół*, Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business.

Bloom B.S. (1974). Time of learning. *American Psychologist,* 29 (9), s. 682–688, doi: 10.1037//h0037632.

Borkowski J. (2003). *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa".

Bradley S. (2000). *Affect regulation and the development of psychopatology*, New York, NY: Guilford Press.

Breaux A., Whitaker T. (2011). *Jak to robią najlepsi nauczyciele. 7 prostych sekretów*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Bridges L.J., Grolnick W.S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. W: N. Eisenberg (red.), *Review of personality and psychology*. Newbury Park: Sage Publishing, s. 185–211.

Brinson D., Steiner L. (2007). *Building collective efficacy. How leders inspire teacher to achieve.* Issue Brief, The Center for comprehensiveschool reform and Improvement, www.centerforcsri.org.

Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Bumen N.T. (2009). Possible effects of professional development on Turkish teachers' self-efficacy and classroom practice. *Professional Development in Education*, 35 (2), s. 261–278.

Carroll J.B. (1963). A modal of school learning. *Teachers College Record,* 64, s. 723–733.

Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2007). *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Compas B.E., Connor-Smith J.K., Saltzman H., Thomsen A.H., Wadsworth M.E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, s. 87–127, doi: 1037/0033–2909.127.1.87.

Covey S.R. (1996). *7 nawyków skutecznego działania*. Warszawa: Medium.

Czaja-Chudyba I. (2013). *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Czub M. (red.) (2014). *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*. Warszawa: IBE.

Dobrołowicz W. (1993). *Psychika i bariery*. Warszawa: WSiP.

Dobrołowicz W. (1995). *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa: WSPS.

Dobrołowicz W. (2001). Inteligencja intuicyjna. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*. Sectio J, 14, s. 267–280.

Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat*. Lublin: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Dubisz S. (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 4. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Duhamel F., Tabot L.R. (2004). A constructivist evaluation of family systems nursing interventions with families experiencing cardiovascular and cerebrovascular illness. *Journal of Family Nursing*, 10, s. 12–32, doi: 10.1177/1074840703260906.

Dunn J., Cutting A.L., Fisher N. (2002). Old friends, new friends: Predictors of children's perspective on their friends at school. *Child Development*, 73, s. 621–635.

Durlak D. (2016). „Możliwości zastosowania pracy w parach w edukacji wczesnoszkolnej", niepublikowana praca licencjacka. Kraków.

Dzwonkowska I., Lachowicz-Tabaczek K., Łaguna M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rozenberga.* Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Eisenberg N., Fabes R.A. (1998). Prosocial development. W: N. Einsenberg (red.), *Handbook of child psychology*. T. 3: *Social, emotional, and personality development.* New York: Wiley.

Erikson E. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.

Erikson E. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo.* Warszawa: Wydawnictwo Rebis.

Filipiak E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Fisher R. (1999). *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa: WSiP.

Fives H., Looney L. (2009). College instructors' sense of teaching and collective efficacy. *International Journal of Teching and Learning in Higher Education*, 20 (2), s. 182–191.

Galata S. (2006). *Uwarunkowania działań zespołowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

Garton A.F., Pratt C. (2001). Peer asistance in children's problems solving. *British Journal of Development Psychology*, 19, s. 307–318, doi: 10.1348/026151001166092.

Gardner H. (2005). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.

Gäde E.G., Listing T. (2005). *Skuteczne prowadzenie grupy*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Gerrig R., Zimbardo P. (2006). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gest S.M., Gest J.M. (2005). Reading Tutoring for students at academic and behavioral risk: Effects on time-on-task in the classroom. *Education and Treatment of Children*, 28 (1), s. 25–47.

Gibson C.B. (1999). Do they believe they can? Group efficacy and group effectiveness across tasks and cultures. *Academy of Management Journal*, 42 (2), s. 138–152.

Gist M., Mitchell T.R. (1992). Self-efficacy: a theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17 (2), s. 183–211.

Gliszczewska X. (red.) (1983). *Człowiek jako podmiot życia społecznego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Goddard R.D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), s. 467–476.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Greenwood C.R., Walker D., Carta J., Higgins S. (2006). Developing a general outcome measure of growth in cognitive abilities of children 1 to 4 years old. The early problem-solving indicator. *School Psychology Review,* 35, s. 535–551.

Grochulska J. (1993). *Agresja u dzieci*. Warszawa: WSiP.

Gully S.M., Incalcaterra K.A., Joshi A., Beabien J.M. (2002). A meta-analysis of team-efficacy, potency, and performance: Interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. *Journal of Applied Psychology*, 87, s. 819–832.

Guralnick M.J. (1992). A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. W: S.L. Odom, S.R. McConnell, M.A. McEvoy (red.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention*. Baltimore: Brookes.

Hall C.S., Lindzey G., Campbell J.B. (2006). *Teorie osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hamer H. (1999). *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skuteczniej dyskutować i współpracować. Przewodnik dla nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo Veda.

Harter S., Buddin B.J. (1987). *Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequences,* http://psycnet.apa.org/buy/1987-24708-001 [dostęp: 1.04.2018].

Harter S. (1987). *The determinants and Mediatonal Role of Global*, https://developing-confidence.weebly,com/harters-mediational-model-of-global-self-worth-19871/harters-1987-model-of-global-self-worth [dostęp: 25.03.2018].

Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2005). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hurlock E. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Holmes J. (2007). *John Bowlby. Teoria przywiązania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Jerzmanowska A. (2013). Empatia oraz decentracja interpersonalna a radykalność postaw społecznych. *Psychologia Społeczna*, t. 8, nr 1 (24), s. 67–79.

Jak współpracować, aby odnosić sukcesy (2013). Łódź: Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, https://docplayer.pl/7885550-Jak-wspolpracowac-aby-odnosic-sukcesy.html [dostęp: 10.04.2018].

Judge T.A., Bono J.E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits-self--esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stabil-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

ity-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, s. 80–92.

Judge T.A., Erez A., Bono J.E. (1998). The power of being positive: The relations between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11, s. 167–187.

Jung C.G. (2009). *O rozwoju osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo KR.

Karbowniczek J., Klim-Klimaszewska A. (2016). *Edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce. Wybrane aspekty*. Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie.

Karwowska-Struczyk M. (2009). Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Karwowski M. (2003). *Twórcze przewodzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Przedsiębiorczości i Samorządności.

Kaszlińska K. (2015). Diagnozowanie kompetencji społecznej dzieci przedszkolnych – możliwości i ograniczenia. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, s. 209–222.

Kenrick T., Neuberg S.L., Cialdini R.B. (2002). *Psychologia społeczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kędra M., Zatorska M. (2014). *Razem z dzieckiem*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Kielar-Turska M. (2005). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 83–121.

Klus-Stańska D., Nowicka M. (1996). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.

Klus-Stańska D. (2000). Po co nam wiedza potoczna w szkole? W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Knopik T. (2012). Trening mądrości jako innowacyjna metoda wspierania rozwoju uczniów wybitnie zdolnych. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 167–192.

Knopp K. (2013). *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*, https://www.researchgate.net/publication/313877703_Kompetencje_spoleczne_-_pomiar_i_aplikacja_praktyczna [dostęp: 1.04.2018].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Kochenderfer-Ladd B., Pelletier M. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, s. 431–453, doi: 10.1016/j. jsp.2007.07.005.

Kofta M. (2006). Perspektywa sprawcy i biorcy: poza dychotomią. *Psychologia Społeczna*, nr 1 (1), s. 39–42.

Kompetencje społeczne dzieci biorących udział w zajęciach Grup Zabawowych. (2012). Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego.

Kościelak R. (2010). *Poczucie umiejscowienia kontroli i przekonania o własnej skuteczności w zdrowiu i chorobie.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kozielecki J. (1996). Człowiek oświecony czy innowacyjny. W: J. Kozielecki, *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Kozłowski W. (2004). *Twórcze dziecko w szkole – możliwości rozwoju*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Kozłowski W. (1993). Grupa. Kierowanie grupą (hasło). W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Krzyżewska J. (1998). *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej.* Suwałki: AU OMEGA.

Kupisiewicz C. (2009). *Słownik pedagogiczny.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ladd G.W. (2005). *Children's Peer Relations and Social Competence. A Century of Progress*. New Heaven and London: Yale University Press.

Lasky S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Educatio*n, 16, s. 843–860, doi: 10.1016/ So742-051X9(00)00030-5.

Lauth G.W., Heubeck B.G., Mackowiak K. (2006). Observation of children with attention-deficit/hyperactivity (ADHD) problems in three natural classroom contexts. *British Journal of Educational Psychology*, 76, s. 385–404, doi: 10.1348/000709905X43797.

Lent R.W., Schmidt J., Schmidt L. (2006). Collective efficacy belief in student work teams: Relation to self-efficacy, cohesion, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 68 (1), s. 73–84 (1–16), s. 2.

Łobocki M. (2005). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Łuczyński E., Maćkiewicz J. (2002). *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Łukasik I.M. (2013). *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Łukasik I.M. (2007). *Body image i zachowanie prozdrowotne w aspekcie tożsamości nauczyciela*. W: Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 237–246.

Matczak A. (2001). *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Matczak A., Martowska K. (2009). Instrumental and motivational determinants of social competencies. W: A. Matczak (red.), *Determinants of social and emotional competencies*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW, s. 13–35.

McCullough C.A. (2011). Social learning theory and behavioral therapy: Considering human behaviors within the social and cultural context of individuals and families. *Social Work in Public Health*, 26 (5), s. 471–481.

McGinnis E., Goldstein A.P. (2003). *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka. Profilaktyka agresji i zaburzeń zachowania w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły*. Warszawa: Instytut „Amity".

McNaughton D., Hamlin D., McCarthy J., Head-Reeves D., Schreiner M. (2008). Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27, s. 223–231, doi: 10.1177/0271121407311241.

Mietzel G. (2002). *Psychologia kształcenia. Podręczny poradnik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Mottet T.P., Beebe S.A., Raffeld P.C., Medlock A.L. (2004). The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teacher self-efficacy and job satisfaction. *Communication Education*, 53 (2), s. 150–163.

Mróz M. *Czym jest skuteczność, a czym efektywność działań*, www.szkoleniajakosciowe.pl [dostęp: 10.04.2018].

Murzyn A. (2013). *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Newman R.S. (2008). Adaptive and non-adaptive help seeking with peer harassment: An integrative perspective of coping and self-regulation. *Educational Psychologist*, 43 (1), s. 1–15.

Nęcka E. (2003). *Inteligencja. Struktura – geneza – funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Nęcka E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Nęcka E. (1996). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Nilay T. Bumen (2009). Possible effects of professional development on Turkish teachers' self-efficacy and classroom practice. *Professional Development in Education*, 35 (2), s. 261–278.

Obuchowski K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: Książka i Wiedza.

Okoń W. (1995). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Orłowski K. (2009). Zasoby osobiste a poczucie samoskuteczności nauczycieli. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1 (8), s. 5–23.

Pacana A. (2017). *Praca zespołowa i liderzy*. Rzeszów: Oficyna Wydawnicza Politechniki Rzeszowskiej.

Pajares F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, s. 543–578.

Pankowska D., Sokołowska-Dzioba T. (2015). *Skuteczna edukacja szkolna. W kontekście zadań nauczyciela-wychowawcy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Pawlak B. (2009). *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – badania – rozwiązania praktyczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Pervin L.A., John O.P. (2002). *Osobowość: teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Piaget J. (2006). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Piotrowski K. (2014). Reakcja na nowość. W: M. Czub (red.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Podlawska D., Płóciennik I. (2002). *Leksykon nauki o języku*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo „Park".

Polkowska A. (2000). Umiejętność decentracji interpersonalnej. *Psychologia Wychowawcza*, 2–3, s. 108–118.

Pomykało W. (red.) (1993). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G. (1992). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, wydanie drugie. Warszawa: WSiP.

Przybylska R. (2003). *Wstęp do nauki o języku polskim. Podręcznik dla szkół wyższych*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Raver C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report of the Society for Research in Child Development*, 16 (3).

Reddy L.A., Hale J. (2007). Inattentiveness. W: A.R. Eisen (red.), *Treating childhood behavioral and emotional problems: A step-by-step evidence-based approach*. New York: Guilford Press, s. 156–211.

Reddy L.A. (2015). *Rozwijanie umiejętności społecznych dziecka. Interwencje przez zabawę*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Reykowski J. (1978). Emocje i motywacja. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 566–628.

Robson M. (2005). *Grupowe rozwiązywanie problemów*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Ross J., Bruce C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101 (1), s. 50–60.

Ross J.A., Hogaboam-Gray A., Gray P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (3), s. 163–188.

Salvador A. (2005). Coping with competitive situations in humans. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 29, s. 195–205, doi: 10.1016/j.neubiorev.2004.07.004.

Sameroff A.J., Chandler M.J. (1975). *Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty*. W: F.D. Horowitz (red.), *Review of child development research*. T. 4. Chicago: University of Chicago Press.

Sarason B.R. (1981). *The dimensions of social competence: Contributions from a variety of research areas*. W: J.D. Wine, M.D. Smye (red.), *Social competence*. New York: Guilford Press.

Saarni C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.

Sawiński J.P. (2015). *Jak zwiększyć skuteczność szkolnej edukacji. Poradnik dla nauczycieli i edukatorów*. Cz. 1. Warszawa: Difin.

Schaffer H.R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Schultz D.P., Schultz S.E. (2008). *Historia współczesnej psychologii*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Schunk D.H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. W: B.J. Zimmerman, D.H. Schunk (red.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer, s. 83–110.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Schunk D.H., Meece J. (2005). Self-Efficacy development in adolescence. W: T. Urdan, F. Pajares, *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents. A Volume in Adolescence and Education*, s. 71–96, www.des.emory.edu/mfp/03SchunkMeeceAdoEd5.pdf.

Schyns B., von Collani G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11 (2), s. 219–241.

Selman R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Development and clinical analyses*. New York: Academic Press.

Sęk H. (2004a). *W stronę psychologii pozytywnej*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.

Sęk H. (2004b). *Psychologia kliniczna*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Shala M. (2013). The impact of preschool social-emotional development on academic success of elementary school students. *Psychology*, 4 (11), s. 787–791.

Sharp E.H., Caldwell L.L., Linda L., Graham J., John W., Ridenour T. (2006). Individual motivation and parental influence on adolescents' experiences of interest in free time context: A longitudinal examination. *Journal of Youth and Adolescence,* 35 (3), s. 340–353.

Shipman K.L., Zeman J. (2001). Socialization of children's emotion regulation in mother–child dyads: A developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, 13, s. 317–336.

Skarżyńska K. (1981). *Spostrzeganie ludzi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Smogorzewska J., Szumski G. (2015). *Kompetencje społeczne dzieci przedszkolnych. Teoria. Metodyka. Efekty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Smółka L. (2004). *Kompetencja komunikacyjna dzieci sześcio- siedmioletnich*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Soja-Sularz J. (1995). Uczenie wzajemne. W: G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie przy Stowarzyszeniu Absolwentów i Pracowników Wydziału Pedagogiki i Psychologii Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku.

Spear-Swerling L., Strenberg J.R. (2015). *Jak nauczyć dzieci myślenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Spitzberg B.H., Cupach W.R. (2002). Interpersonal skills. W: M.L. Knapp, J.R. Daly (red.), *Handbook in Interpersonal Communication*. Newbury Park: Sage, s. 564–611.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Sroufe A., Egeland B., Carlson E., Collins A. (2005). *The development of the person. The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: The Guilford Press.

Stanley M.A. (2011). Professional development within collaborative teacher study groups: Pitfalls and promises. *Arts Education Policy Review,* 112 (2), s. 71–78.

Sternal E. (2005). *Kompetencje społeczne w obliczu przemian społeczno-gospodarczych*. Świecie: Wyższa Szkoła Języków Obcych.

Sternberg R., Grigorenko E. (2000). *Teaching For Successful Intelligence. To Increase Students Learning and Achievement*. Illinois: Arlington Heights.

Strelau J. (2002). *Psychologia różnic indywidualnych.* Warszawa: Scholar.

Sufa B. (2014). Twórczy nauczyciel – kreatywne dziecko w edukacji elementarnej. W: I. Czaja-Chudyba, B. Sufa, A. Szkolak (red.), *Szanse i zagrożenia w edukacji elementarnej*. Kraków: Wydawnictwo Attyka.

Sugai G., Horner R.H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, s. 23–50, doi: 10.1300/J019v24n01_03.

Szente J. (2007). Empowering Young Children for Success in School and in Life. *Early Childhood Education Journal*, 34 (6), s. 449–453.

Szkolak-Stępień A. (2016). *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota. Treść. Uwarunkowania*. Kraków: Wydawnictwo Attyka.

Szczepański J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Szmidt K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Szplit A., Zbróg Z. (2011). Szanse i bariery organizowania współpracy grupowej w praktyce szkolnej i przedszkolnej z odniesieniem do projektu Molteno realizowanego w RPA. W: D. Klus-Stańska, D. Bonk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", s. 585–600.

Śnieżyński M. (2001). *Dialog edukacyjny*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.

Takahaski S. (2011). Co-constructing efficacy: A „communities of practice" perspective on teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 27, s. 732–741.

Tasa K., Taggar S., Seijts G.H. (2007). The development of collective efficacy in teams: a multilevel and longitudinal perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92 (1), s. 17–27.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Tobin J.T., Muller R.O., Turner M.L. (2006). Organization learning and climate as predictors of self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 9, s. 301–319.

Torrance E.P. (1995). *Why Fly? A Philosophy of Creativity*. Norwood: Ablex.

Tokarz A., Nęcka E. (1997). *Psychologia poznawcza w Polsce. Koncepcje, analizy, badania*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.

Trempała J. (2012). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A., Hoy W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), s. 202–248.

Turska D. (2006). *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Uszyńska-Jarmoc J. (2008). Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym, *Psychologia Rozwojowa,* t. 13, nr 2, s. 85–100.

Vopel K. (1999). *Poradnik dla prowadzących grupy*. Kielce: Wydawnictwo „Jedność".

Ware H., Kitsantas A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), s. 303–310.

Welsh J.A., Bierman K.L. (2001). *Social Competence. Gale Encyclopedia of Psychology*, http://www.encyclopedia.com/topic/Social_skills.aspx [dostęp: 10.04.2018].

Wills T.A., Ainette M.G., Mendoza D., Gibbons F.X., Brody G.H. (2007). Self-control, symptomatology, and substance use precursors: Test of theoretical model in community sample of 9-year-old children. *Psychology of Addictive Behaviors*, 21, s. 205–215.

Wilson B.J. (2003). The role of attentional processes in children's prosocial behavior with peers: Attention shifting and emotion. *Development and Psychopathology*, 15, s. 313–329.

Więckowski R. (1993). *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP.

Wood R., Bandura A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14 (3), s. 361–384, doi: 10.5465/AMR.1989.4279067.

Wojciszke B. (2009). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Wojciszke B. (2010). *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawy wymiary spostrzegania społecznego*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Wojciszke B., Szlendak M.A. (2010). Skale do pomiaru orientacji sprawczej i wspólnotowej. *Psychologia Społeczna,* t. 5, nr l (13), s. 57–70.

Wygotski L. (2002a). Problem wieku rozwojowego. W: L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. nauk. A. Brzezińska, M. Marchow. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Wygotski L. (2002b). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. nauk. A. Brzezińska, M. Marchow. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Zakrzewski J. (1987). Poczucie skuteczności a samoregulacja zachowania. *Przegląd Psychologiczny*, t. 30, nr 3, s. 661–677.

Zimbardo P.G., Gerrig R.J. (2006). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Żebrowska M. (1982). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Spis treści

Wstęp 5

Rozdział 1. Kompetencje społeczne – prezentacja pojęć 7

1.1. Kompetencje społeczne – wyjaśnienia terminologiczne 7
1.2. Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym 13
1.3. Znaczenie kompetencji społecznych w rozwoju dziecka 17
1.4. Metody i narzędzia do badania kompetencji społecznych 20
1.5. Programy rozwijające kompetencje społeczne 22

Rozdział 2. Rozwój emocjonalny, społeczny i moralny dzieci w wieku wczesnoszkolnym 26

2.1. Rozwój emocjonalny 26
2.2. Rozwój społeczny 28
2.3. Rozwój moralny 32
2.4. Rozwój osobowości 34

Rozdział 3. Współpraca i współdziałanie w grupie i w parze jako przykład umiejętności społecznych 39

3.1. Istota umiejętności współdziałania i współpracy 39
3.2. Praca w parach i w grupie w edukacji wczesnoszkolnej 42
3.3. Umiejętności komunikacyjne w grupie 48
3.4. Sprawczość nauczyciela w rozwijaniu umiejętności społecznych we współpracy w parze i w grupie 51

Rozdział 4. Samoskuteczność we współpracy w grupie 55

4.1. Skuteczność, samoskuteczność, sprawstwo, wspólnotowość – wyjaśnienie terminów 55
4.2. Poczucie własnej skuteczności i skuteczności zespołowej, poczucie skuteczności we współpracy z grupą 62

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

4.3. Budowanie wiary w skuteczność – stymulatory i inhibitory skuteczności uczniów 73
4.4. Kształtowanie poczucia samoskuteczności u dzieci w młodszym wieku szkolnym 79

Rozdział 5. Praca w parach i w grupie w świetle badań własnych 85

5.1. Zakres wykorzystania pracy w parach i w grupie przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 85
5.2. Stosunek uczniów do pracy w parach i w grupie 88
5.3. Poczucie własnej skuteczności badanych uczniów we współpracy z grupą i w parze 91
5.4. Metody rozwijania kompetencji społecznych i skuteczności własnej dzieci 105

Zakończenie 116

Bibliografia 118

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 8701483A30396335